

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



**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EJERCIDAS POR EDUCADORAS
PARA ENSEÑAR INGLÉS A PÁRVULOS DE 3 A 4 AÑOS**

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

ESTUDIANTES: NELESI TAMARA FLORES RETAMAL

VALENTINA MACARENA MUÑOZ HERNÁNDEZ

DANIELA PAZ RAMÍREZ GALDAMES

NICOLE STEFANNY SAAVEDRA DELGADO

PROFESOR GUÍA: MARÍA EUGENIA SOTO MUÑOZ

CONCEPCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2020

Dedicamos esta investigación a la Educación Parvularia, con el fin de que sea un aporte a la educación con énfasis bilingüe y a las Educadoras de Párvulos que ejercen en esta.

Esperamos que el Ministerio de Educación reconozca su trabajo y establezca los lineamientos necesarios para orientar su proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que sea una educación justa, equitativa y de calidad para todos los niños y niñas.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia, sobre todo a mi papá y mamá, que han estado en cada uno de mis pasos brindándome su apoyo incondicional y confianza, a mi pareja, por darme su comprensión, compañía y ánimos cuando más lo necesitaba. Agradezco especialmente a mis amigas, con las que en conjunto y por medio de un constante esfuerzo, que implicó largas horas de dedicación, altos y bajos, le dimos forma a esta investigación, muy orgullosa del equipo conformado y en las profesionales en que nos convertiremos, y por último, a mí misma, por la perseverancia y responsabilidad dada durante el proceso.

Nelesi Flores Retamal.

Quiero agradecer a los docentes que a lo largo de mis años como estudiante me hicieron amar la pedagogía y verla como una herramienta de cambio social. Asimismo, quiero agradecer a mi familia y pareja por el apoyo incondicional en este arduo proceso, por confiar siempre en mí y en mis capacidades, y por contenerme en los días más difíciles. Por último, quiero agradecer a mi grupo de seminario por todo el esfuerzo, entrega y pasión en la realización de este estudio, el aporte de cada una fue fundamental para el resultado final.

“El tema no es caerse, levantarse es la victoria” - Ana Tijoux.

Valentina Muñoz Hernández.

Agradezco primeramente a Dios por darme la vida, la salud y la sabiduría para poder realizar esta investigación, sin su ayuda nada de esto sería posible. Gracias a mi familia, a mis seres queridos y a mi pareja, por el apoyo incondicional y por la comprensión durante todo este largo proceso, y sobre todo agradezco a mi grupo de trabajo, por la perseverancia,

el compromiso, el respeto y la dedicación con la que realizamos este estudio. El camino para llegar hasta aquí ha sido difícil, pero no tengo dudas de que todo el esfuerzo valió la pena.

Daniela Ramírez Galdames.

Me gustaría agradecer a mi familia por apoyarme y darme ánimos cuando más lo necesitaba, sin dejar que me rindiera ante cualquier adversidad. A mis amigos, por siempre animarme a seguir esforzándome, especialmente a mi compañero, que siempre ha creído en mí y ha sido mi apoyo incondicional. Sobre todo, me gustaría dar gracias a mi querido grupo de seminario por el apoyo mutuo que nos brindamos durante todo el proceso de elaboración de esta investigación, el cual fue muy difícil, por lo que me siento muy feliz y orgullosa de nuestro trabajo.

Nicole Saavedra Delgado.

Como equipo de trabajo agradecemos encarecidamente a nuestra profesora guía, María Eugenia Soto Muñoz, por brindarnos su apoyo incondicional durante este proceso y por su compromiso para que este estudio se desarrollara de la manera más profesional y exitosa posible. Además, damos gracias a las docentes expertas, quienes tuvieron la mejor disposición para participar en la validación del instrumento de este estudio. Asimismo, a las Educadoras de Párvulos que fueron parte de la investigación, ya que, pese a la sobrecarga laboral debido al contexto, igualmente participaron. Por último, agradecemos a la docente que nos motivó a optar por la mención en inglés en Educación Parvularia. Sin duda fue la mejor decisión que pudimos haber tomado, si bien implicó mucho esfuerzo, hoy la satisfacción es mayor.

Las investigadoras.

Tabla de contenido

Introducción	9
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1 Formulación y delimitación de la investigación	11
1.1.2 Educación con énfasis bilingüe	12
1.1.3 Prácticas Pedagógicas.....	14
1.2 Fundamentación y justificación del problema	17
1.3 Pregunta de investigación.....	22
1.4 Objetivo general	22
1.4.1 Objetivos específicos	22
1.5 Hipótesis.....	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	24
2.1 Contexto nacional para la enseñanza del inglés como lengua extranjera	25
2.1.1 La globalización en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia	25
2.1.2 Iniciativas para la implementación del inglés.....	26
2.2 Desarrollo y aprendizaje de los infantes de 3 a 4 años.....	29
2.2.1 Desarrollo infantil.....	29
2.2.2 Teorías de aprendizaje	31
2.3 Aprendizaje y Enseñanza del inglés.....	34
2.3.1 Teoría de adquisición de una segunda lengua según Stephen Krashen.....	34
2.3.2 Enfoques de Enseñanza	37
2.3.3 Métodos de Enseñanza	40
2.3.4 Estrategias de enseñanza	43
2.3.5 Recursos Didácticos	46
2.3.6 Rol de la Educadora en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.....	48
2.4 Prácticas Pedagógicas	49
2.4.1 Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia.....	49
2.4.2 Reflexión Pedagógica.....	50
2.4.3 Interacciones dentro del aula	50
2.4.4 Formación profesional de docentes que enseñan inglés en Educación Infantil ...	51
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	52

3.1 Enfoque de investigación	53
3.2 Tipo de investigación	53
3.2.1 Variables	54
3.3 Población y muestra del estudio.....	55
3.4 Recolección de datos	56
3.4.1 Técnica de recolección de datos	56
3.4.2 Instrumento de recogida de datos	57
3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento.....	59
3.5 Análisis de datos.....	62
3.6 Consideraciones éticas	63
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	65
4.1 Análisis Dimensión Sociodemográfica	67
4.2 Análisis Dimensión Didáctica del Inglés	77
4.3 Análisis Dimensión Reflexión Pedagógica.....	95
4.4 Análisis Dimensión Práctica Pedagógica.....	97
4.5 Análisis Dimensión Contexto Nacional	99
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	104
5.1 Análisis de los objetivos.....	105
5.2 Corroboración de las hipótesis	110
5.3 Limitaciones	111
5.4 Proyecciones.....	112
Referencias.....	113
Apéndices.....	122
Apéndice A. Consentimiento Informado	122
Apéndice B. Cuestionario Aplicado.....	123
Índice de tablas	
Tabla I-1: Universidades que imparten la mención en Chile.....	19
Tabla II- 1: Subprogramas del PIAP.....	26
Tabla II- 2: Desarrollo de los niños/as de 3 a 4 años.....	30
Tabla III-1: Participantes de la muestra.....	55
Tabla III-2: Ventajas y desventajas de la encuesta.....	57

Índice de figuras

Figura 1.....	67
Figura 2.....	68
Figura 3.....	69
Figura 4.....	70
Figura 5.....	71
Figura 6.....	72
Figura 7.....	73
Figura 8.....	74
Figura 9.....	75
Figura 10.....	76
Figura 11.....	77
Figura 12.....	79
Figura 13.....	82
Figura 14.....	84
Figura 15.....	86
Figura 16.....	87
Figura 17.....	88
Figura 18.....	91
Figura 19.....	93
Figura 20.....	95
Figura 21.....	97
Figura 22.....	99
Figura 23.....	101

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo general caracterizar las prácticas pedagógicas que ejercen las Educadoras de Párvulos que enseñan inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años, en colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción. Esta se sustentó en un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, donde se utilizó la encuesta como técnica de recogida de datos. Para ello, se elaboró un cuestionario el cual fue aplicado a dieciséis docentes que ejercen actualmente en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados.

A partir de los datos obtenidos y por medio de la estadística descriptiva, se logró concluir que una de las principales características de las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos que enseñan el inglés como lengua extranjera, es que realizan una reflexión constante para mejorar su práctica pedagógica, y a su vez, utilizan su propio juicio en base a sus conocimientos adquiridos durante su formación inicial o continua, para la toma de decisiones a lo largo del proceso de enseñanza, en relación a los enfoques, métodos, estrategias y recursos que consideran más apropiados acorde al nivel educativo y la edad de los párvulos, debido a que no existe un referente curricular nacional que oriente su labor pedagógica.

Introducción

En Chile, no se ha establecido un referente curricular nacional que oriente el ejercicio docente de las Educadoras de Párvulos que enseñan el inglés como lengua extranjera a niños y niñas de 3 a 4 años, ni tampoco estudios previos que evidencien cómo estas llevan a cabo sus prácticas pedagógicas en colegios con énfasis bilingüe. Es por ello que se vuelve relevante investigar esta temática, ya que generalmente, es en el nivel medio mayor (playgroup) donde se produce el primer acercamiento formal de los párvulos a la lengua inglesa. Con el fin de caracterizar estas prácticas pedagógicas, se estableció un objetivo general y tres específicos, los cuales se lograron por medio de un instrumento cuantitativo que se utilizó para recabar datos verídicos de las participantes y, que al mismo tiempo, permitiera comprobar las hipótesis propuestas.

El presente Seminario de Investigación se estructuró en cinco capítulos, en el Capítulo I se presenta el Planteamiento del problema, que contiene la formulación y delimitación de la investigación, fundamentación y justificación del problema, preguntas de investigación, objetivo general, específicos e hipótesis. En el Capítulo II se desarrolla el Marco teórico, que aborda sobre el contexto nacional para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el desarrollo y aprendizaje de los infantes de 3 a 4 años, el aprendizaje y enseñanza del inglés, y por último las prácticas pedagógicas. Dentro del Capítulo III denominado Marco metodológico, se establece el enfoque de investigación, tipo de investigación, población y muestra del estudio, recolección de datos, análisis de los datos y las consideraciones éticas. En el Capítulo IV titulado como el Análisis e interpretación de los resultados, se analizan las dimensiones abordadas en el estudio. Por último, en el Capítulo V se presentan las conclusiones generales, limitaciones y proyecciones de la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación y delimitación de la investigación

Actualmente nos encontramos en un mundo globalizado, donde se han generado mayores interacciones entre los individuos pertenecientes a distintos lugares del mundo. Esta situación ha producido un interés por aprender un nuevo idioma que permita la comunicación efectiva entre distintos hablantes. En relación a esto, surge la necesidad de establecer una lengua en común, donde el idioma inglés es el que ha tenido mayor facilidad en cuanto a su difusión, posicionándose como lengua universal (Alonso, 2006).

Al introducir un nuevo idioma, el rango etario influye en la capacidad de aprenderlo, estableciéndose una diferencia significativa entre cómo lo hace el adulto y el niño. Esto se relaciona directamente con la teoría del periodo crítico planteada por Lenneberg (1985), la cual establece que, desde el nacimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro, terminando con la lateralización hemisférica y plasticidad cerebral. Siguiendo esta línea, el autor menciona que la mayoría de los individuos son capaces de aprender una nueva lengua, sin embargo, al iniciar la etapa de desarrollo de la pubertad, aumentan los bloqueos para el aprendizaje de idiomas, lo que implica que el adulto aprenderá a través de un proceso consciente y trabajoso. No obstante, el experto en lingüística Stephen Krashen (2009) menciona que, a pesar de que para el adulto este proceso es complejo, no significa que no tenga la capacidad de aprender una Lengua Extranjera (LE).

Con relación a lo antes mencionado, Banfi (2010) plantea que el aprendizaje temprano de una lengua extranjera tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo del

niño, acrecentando su plasticidad cerebral fácilmente. Cabe mencionar que la LE no posee funciones sociales ni comunicativas inmediatas en el entorno, sino que es empleada para comunicar fuera del contexto inmediato en el que se encuentran insertos los infantes (Fletcher et al., 2017).

De lo anterior se desprende que el momento óptimo para poder aprender una LE es en la niñez, dada la plasticidad y capacidad cerebral que los menores poseen en esa etapa, además de todos los beneficios que este proceso conlleva para su desarrollo integral.

1.1.2 Educación con énfasis bilingüe

En los últimos años, la educación chilena ha implementado el inglés como una asignatura aislada a través de sus propuestas curriculares, sin embargo, algunas instituciones denominadas como colegios con educación bilingüe, fomentan en mayor profundidad la enseñanza y el aprendizaje de otro idioma desde sus niveles iniciales.

Para comprender el concepto de educación bilingüe, los autores Hamers y Blanc (2000) plantean que este es un sistema educativo donde la enseñanza es impartida en al menos dos idiomas, todo esto en proporciones de tiempo variables y de forma consecutiva o simultánea. Siguiendo esta misma línea, la autora Araujo (2013) establece que el objetivo de la educación bilingüe es formar individuos competentes, que logren comunicarse asertivamente a través de ambas lenguas en situaciones cotidianas y de estudio. En relación a lo anterior, Sánchez y de Tembleque (1986) mencionan que, para considerar un programa realmente como bilingüe, los contenidos no lingüísticos se deben impartir en una segunda lengua (L2).

En Chile el idioma oficial y dominante es el español, el cual tiene un uso comunicacional al utilizarse de forma cotidiana entre los hablantes, por esto, el uso de una L2 no sería necesario. En este contexto, el idioma inglés es utilizado en situaciones particulares y con fines específicos, por ejemplo, cuando dos personas que no poseen un mismo dialecto necesitan comunicarse por medio de una lengua común. Respecto a lo anterior, el Ministerio de Educación (MINEDUC) (s. f.) plantea que “el inglés se enseña en nuestro país como lengua extranjera, lo que implica que la mayoría de los estudiantes no tiene oportunidades de hablar o practicar el idioma en la vida diaria, fuera de la sala de clases” (p. 3). Por lo tanto, un establecimiento educativo chileno no presentaría las cualidades necesarias para reconocerse a sí mismo como colegio con educación bilingüe, aplicando este concepto de manera descontextualizada, ya que, como se mencionó anteriormente, la lengua a enseñar no es utilizada para comunicarse entre los hablantes del país, por ende, estos deberían asumirse como colegios con énfasis bilingüe.

En consideración a la aplicación del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), el MINEDUC ha establecido en el Currículum Nacional, distintas propuestas curriculares¹ para el Nivel de Transición 1 (NT1) y el Nivel de Transición 2 (NT2), asimismo para los niveles de primero a cuarto básico, sin que estas sean de carácter obligatorio, en comparación a cursos superiores, como lo es de quinto básico a cuarto medio. En Sala Cuna y Niveles Medios, se imparte este idioma de igual manera, pese a que no se han determinado propuestas curriculares específicas para enseñarlo, dejando un campo abierto de posibilidades ante la implementación de una educación con énfasis bilingüe, presentándose como una probable

¹ Para más información revisar el siguiente link <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-176678.html>

dificultad para las Educadoras, las cuales, al no poseer un referente teórico-práctico, tampoco tendrían las orientaciones básicas que les permitan impartir el inglés en edades tempranas.

Tomando en cuenta todo lo antes mencionado, las Educadoras que enseñan el ILE a niños/as desde los 0 a los 4 años cumplen un rol fundamental, debido a que son ellas las que deben llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera pertinente, a partir de sus propios conocimientos adquiridos durante su formación inicial o continua y experiencia pedagógica.

1.1.3 Prácticas Pedagógicas

En relación a la enseñanza de la LE en edades preescolares, se estima relevante que las Educadoras de Párvulos que imparten el inglés dentro del aula, puedan llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una práctica pedagógica adecuada. Estas últimas, son definidas por el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MBE EP) como un “conjunto de acciones significativas que el/la educador/a intenciona para alcanzar logros de aprendizaje” (MINEDUC, 2019, p. 64).

Para complementar este término y tener una mirada mucho más amplia, es preciso revisar las conceptualizaciones que le han dado distintos autores. Por una parte, Ávalos (2002) menciona que estas se conciben como el eje que relaciona todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Por otra parte, Duque et al. (2013) sostienen que estas prácticas son todas las estrategias y herramientas utilizadas para la orientación de las clases. Asimismo, la autora D'Achiardi (2015) plantea que son aquel conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas que ejecutan los docentes para intervenir de manera positiva en su ejercicio, por medio del perfeccionamiento continuo y oportuno, el

cual se relaciona directamente con la reflexión permanente, de modo que el pedagogo pueda producir mejoras y cambios en sus prácticas.

Para esta investigación se utilizarán extractos de las definiciones planteadas anteriormente, entendiendo a las prácticas pedagógicas como aquellas acciones donde la Educadora implementa los conocimientos adquiridos en su formación inicial docente o continua, reflexiona permanentemente sobre su ejercicio profesional para la mejora de su quehacer, y selecciona las estrategias y recursos didácticos pertinentes para la enseñanza del ILE.

Con el fin de comprender en profundidad las variables que se considerarán para esta investigación, es necesario conocer algunas de sus conceptualizaciones. En primer lugar, se definirá el término de reflexión pedagógica, según Richards y Lockhart (2007) quienes sostienen que esta consiste en la búsqueda de las posibles alternativas o limitaciones que se pueden presentar durante las experiencias de enseñanza, con el fin de realizar una posterior evaluación y toma de decisiones. Cabe destacar, que los docentes que reflexionan son capaces de autoevaluarse, por lo tanto, toman conciencia acerca de sus características a mejorar, lo que posibilita una sensación de confianza para probar diversas alternativas y sus efectos en los métodos de enseñanza.

En segundo lugar, en cuanto a las estrategias didácticas, Monereo (2000) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (p. 24). Un aspecto relevante según Alonso-Tapia (1997), es que existen dos grandes tipos de estrategias didácticas, las de enseñanza y las de aprendizaje, describiendo a las primeras como aquellas que son utilizadas por el docente para promover y facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes, y a las segundas como aquellas estrategias que son utilizadas

por el estudiante para reconocer, aprender y aplicar la información o contenido. Cabe destacar que para esta investigación se considerarán las estrategias didácticas de enseñanza, las cuales son llevadas a cabo en este caso, por las Educadoras de Párvulos.

En tercer lugar, se encuentran los recursos didácticos, Murado (2010) plantea que “un recurso material puede definirse como cualquier objeto o instrumento que sirve para facilitar el aprendizaje en el contexto del aula” (p.90). Siguiendo esta línea, Moya (2010) indica que el uso de los recursos didácticos debe consistir en un proceso sistemático y organizado, que facilite la interpretación de los contenidos que se han de enseñar. Asimismo, la autora señala que los recursos pueden ser empleados como herramientas de innovación y de motivación para el aprendizaje y el pensamiento, lo que posibilita y contribuye a la eficacia del proceso formativo.

En cuarto lugar, y considerando que el propósito de esta investigación es caracterizar las prácticas pedagógicas que utilizan las Educadoras de Párvulos para la enseñanza del ILE, es necesario conocer la formación inicial de las profesionales, puesto que puede influir en cómo llevan a cabo su ejercicio docente. Respecto a esto, Salazar y Tobón (2018) plantean que “la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional; a través de esta, el futuro maestro recibe las herramientas teórico-metodológicas para desarrollar su práctica en un campo pedagógico específico, a través de programas educativos formales” (p. 5). Con respecto a lo anterior, Alberto (2016) indica que en la formación inicial los estudiantes de pedagogía deberían desarrollar un grupo de competencias, que tienen como fin identificarlos como aptos para ejercer su rol docente, y a la vez, asumir el compromiso personal con su formación profesional continua.

En efecto, las prácticas pedagógicas que son ejecutadas en niveles iniciales comprenden de muchos factores, tales como la reflexión pedagógica, estrategias de enseñanza, los recursos didácticos y la formación inicial docente, los cuales serán considerados en el desarrollo de este estudio, tomando en cuenta que la pedagoga es quien debe adecuar estos factores a las particularidades de los niveles de Educación Parvularia (EPA).

1.2 Fundamentación y justificación del problema

Esta investigación se fundamenta en la importancia de conocer cómo las Educadoras de Párvulos, a través de sus prácticas pedagógicas, implementan la enseñanza del ILE en el nivel educacional playgroup (correspondiente a Medio Mayor), dado que hay una ausencia de evidencias sobre cómo las docentes imparten el idioma a los niños/as, además de que no se ha establecido una propuesta curricular nacional que oriente el proceso de enseñanza del inglés para este nivel educativo.

Cabe destacar que playgroup atiende a párvulos de 3 a 4 años, y es impartido en establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados en el Gran Concepción, el cual no es obligatorio dentro de la educación formal chilena.

El enfoque en este nivel se da por tres razones principales. En primer lugar, es ahí donde la mayoría de los infantes tienen el primer acercamiento formal al idioma inglés, aun cuando puede existir una minoría que ya ha sido expuesta previamente a esta lengua, lo que depende de la realidad de cada párvulo. Con respecto a esto, Quidel et al. (2014) señalan que los estudiantes que se exponen al idioma inglés en edades tempranas obtienen un mejor

aprendizaje, comprensión y motivación con sí mismos, a diferencia de los alumnos que se inician en el aprendizaje del inglés a una edad más tardía.

En segundo lugar, los párvulos que pertenecen a este rango etario se encuentran en el período crítico, y como se señaló anteriormente, la enseñanza de una LE tiene un impacto positivo en su desarrollo. En relación a esto, Álvarez (2010) sostiene que variados estudios en el área de las ciencias humanistas, como Psicología y Pedagogía, mencionan la relevancia de aprender una L2 o LE a edades tempranas, dado que de los tres a los doce años el cerebro del infante posee una gran capacidad de moldeabilidad, además de ser susceptible a nuevos aprendizajes.

En tercer lugar, como se mencionó previamente, no se han establecido propuestas ni lineamientos oficiales por parte del MINEDUC sobre cómo enseñar el ILE para el nivel de playgroup.

Debido a estas tres razones, la Educadora se transforma en una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, ya que, tal como sostiene Quidel et al. (2014), esta es la fuente principal de exposición al idioma, por lo tanto, la docente debe realizar su clase en inglés. El profesor que domina los conocimientos y aptitudes para la enseñanza del idioma extranjero, influye de manera determinante en el aprendizaje de los párvulos, es por esto que se hace necesario contar con profesionales competentes, que sean expertos en la enseñanza específica para infantes, y a su vez, en la docencia de un idioma extranjero (Fuentealba et al., 2019). En adición a lo anterior, Sánchez y De Tembleque (1986) indican que no basta con saber los contenidos lingüísticos del idioma, sino que se debe saber enseñar, dado que gran parte de las equivocaciones obtenidas en la enseñanza del inglés se deben a la insuficiente preparación de los docentes.

De lo anterior se desprende que es fundamental que la Educadora que enseñe el ILE esté preparada con respecto a lo teórico-práctico de la lengua, con la finalidad de enseñar el idioma de manera pertinente a los párvulos, lo que involucra un compromiso y perfeccionamiento constante en su labor educativa en el aula.

Actualmente, en el Gran Concepción existen colegios con énfasis bilingüe desde sus niveles iniciales. En estos establecimientos, comúnmente son las Educadoras de Párvulos las que imparten la enseñanza del ILE en el nivel de playgroup, por lo que se vuelve relevante conocer cómo éstas llevan a cabo sus prácticas pedagógicas.

Dado el realce que ha tenido la educación con énfasis bilingüe y a que la docente influye de manera directa en el aprendizaje del infante, las instituciones de Educación Superior imparten carreras de EPA con mención en inglés, con el fin de formar profesionales capacitadas para enseñar el ILE en los niveles iniciales de educación. Actualmente en Chile, siete universidades tanto estatales como privadas contemplan en su malla curricular esta mención, considerando que cinco de ellas se encuentran adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Cabe destacar que solamente una de estas está ubicada dentro del Gran Concepción (*ver tabla I-1*).

Tabla I-1

Universidades que imparten la mención en inglés en Chile.

Universidades	Campus	Tipo de administración económica	Nivel de inglés	Actividades Curriculares específicas sobre cómo enseñar inglés
----------------------	---------------	---	------------------------	---

Universidad Católica del Maule (UCM) ²	Curicó	Privada (CRUCH)	No específica	No específica
Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) ³	Concepción	Privada (CRUCH)	Nivel Intermedio	Didáctica del inglés para Educación de Párvulos
Universidad de Talca (UTALCA) ⁴	Linares	Estatal (CRUCH)	C1 (experto avanzado)	Mayoría de las actividades curriculares con énfasis en la enseñanza del inglés
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) ⁵	Santiago	Estatal (CRUCH)	Nivel básico	Didáctica del inglés en Educación Inicial
Universidad de los Andes (UANDES) ⁶	Santiago	Privada (CRUCH)	No específica	No específica
Universidad del Desarrollo (UDD) ⁷	Santiago	Privada	C1 (experto avanzado)	Teaching English to young learners
Universidad Chileno-Británica de Cultura (UCBC) ⁸	Santiago	Privada	B2 (intermedio superior)	Didácticas de inglés

Fuente: Elaboración propia en base a lo indagado en las páginas de las universidades.

Según esta información sobre la formación inicial docente, las egresadas de las diferentes universidades son capaces de comunicarse en el idioma inglés en distintos niveles de dominio de esta lengua, los cuales varían desde el básico hasta el experto nivel avanzado

² <http://portal.ucm.cl/carreras/educacion-parvularia>

³ <https://educacion.ucsc.cl/carreras/educacion-de-parvulos/>

⁴ http://admission.otalca.cl/?page_id=2095

⁵ <http://www.umce.cl/index.php/dpto-parvularia-menciones-santiago>

⁶ <https://www.uandes.cl/carrera/escuela-de-educacion-de-parvulos/>

⁷ <https://educacion.udd.cl/carrera/pedagogia-en-educacion-de-parvulos/malla-curricular-2/ingles/>

⁸ http://desarrollo.britanico.cl/contenido.php?idCategoria=59&con_codigo=547

(C1), conforme a los estándares internacionales según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. Con respecto a las actividades curriculares específicas sobre cómo enseñar inglés, la mayoría de las instituciones incluye en su malla curricular la didáctica del idioma, a excepción de la UCM y UANDES, las cuales no explicitan la integración de esta en sus lineamientos.

Pese a que en la actualidad existe la posibilidad de estudiar la carrera de Educación de Párvulos con mención inglés, es necesario considerar a aquellas profesionales que no han optado por esta, pero se desempeñan laboralmente en colegios con énfasis bilingüe, teniendo que aprender el idioma y la didáctica que éste conlleva a través de cursos formales, no formales o informales. Corpas (2016) plantea que la educación formal es aquella que se genera dentro de un sistema educativo estructurado, el cual abarca desde la escuela hasta la universidad. En cuanto a la educación no formal, menciona que es cualquier actividad pedagógica que se genera fuera del sistema educativo formal establecido. Por último, la autora concibe a la educación informal, como un proceso de aprendizaje constante del individuo, por medio de la experiencia diaria en su vida y los recursos educativos que se encuentran en su entorno.

Tomando en cuenta todo lo antes mencionado, surge la necesidad de caracterizar las prácticas pedagógicas ejercidas por las Educadoras de Párvulos en niveles playgroup, con el propósito de conocer, distinguir y diferenciar su formación inicial o continua, reflexión pedagógica, estrategias y recursos didácticos que estas emplean para la enseñanza del ILE en establecimientos educativos con énfasis bilingüe en el Gran Concepción.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo son las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos que enseñan el idioma inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años en colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción?

1.4 Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas que ejercen Educadoras de Párvulos que enseñan inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años, en colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción.

1.4.1 Objetivos específicos

1. Conocer la reflexión pedagógica realizada por las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE en los distintos establecimientos educacionales.

2. Distinguir las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por Educadoras de Párvulos que enseñan inglés en colegios con énfasis bilingüe.

3. Diferenciar las prácticas pedagógicas ejercidas por las distintas docentes que enseñan el inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años acorde a su formación inicial o continua.

1.5 Hipótesis

1. Las prácticas de las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE son realizadas a partir de una reflexión pedagógica constante, que permite la utilización de estrategias y recursos específicos para la enseñanza de esta lengua, acorde a las características de desarrollo del infante de 3 a 4 años.

2. Existen diferencias entre las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos en la enseñanza del ILE de acuerdo a la formación inicial o continua.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Contexto nacional para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

En relación a la enseñanza del idioma inglés en los niveles iniciales dentro del contexto nacional, Fuentealba et al. (2019) mencionan que:

La enseñanza del Inglés a preescolares es una práctica común en los establecimientos educacionales chilenos, aun cuando no cuenten con los documentos curriculares oficiales que respalden esta praxis; por ende, se hace necesario indagar y entender de qué manera se puede facilitar el aprendizaje de este idioma en este nivel en beneficio de los niños. (p.251)

Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior y en concordancia con el autor, la aplicación del ILE en niveles de EPA en colegios con énfasis bilingüe, es una práctica que se utiliza cada vez con mayor frecuencia, a pesar de que el foco de la enseñanza de este idioma por parte del MINEDUC se encuentre en los cursos superiores.

2.1.1 La globalización en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Dentro de los documentos oficiales de la EPA se establecen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) la cual, según el MINEDUC (2018), es el referente que define principalmente el qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, conforme a los requerimientos formativos que se desprenden de las características de la primera infancia, contextualizándolos a la sociedad actual.

A pesar de que las BCEP explicitan los cambios globales que ocurren en el mundo, éstas no incorporan directrices claras ni específicas para la enseñanza del ILE, sólo en uno de los núcleos del Nivel Transición contiene un objetivo de aprendizaje que hace alusión a otra lengua, el cual señala que los niños/as deben “reconocer algunas palabras o mensajes

sencillos de lenguas maternas de sus pares, distintas al castellano” (MINEDUC, 2018, p. 72), por lo tanto, si no existe una lengua diferente al castellano en el aula, esta no se podría implementar, lo que limita la enseñanza de un nuevo idioma. En consecuencia, este objetivo de aprendizaje resulta insuficiente para orientar la labor pedagógica de la docente respecto a la enseñanza del ILE.

2.1.2 Iniciativas para la implementación del inglés

En el año 2004, el MINEDUC elaboró el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), en función del decreto 81, el cual establece su objetivo en el artículo n°2, donde plantea:

Mejorar el nivel de inglés que aprenden los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio del sistema educacional subvencionado y del regido por el decreto ley N°3.166, de 1980, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y de apoyo a los profesores de inglés en las salas de clases. (Decreto n° 81, 2004)

A partir de la creación de este programa se instauraron de manera progresiva diferentes subprogramas para los estudiantes y para los docentes de pedagogía en inglés (*ver tabla II-1*), los cuales se mantienen vigentes.

Tabla II- 1

Subprogramas del PIAP

Para los estudiantes	Para los profesores
Talleres Extraprogramáticos	Capacitación Teachers’ Academy + Acompañamiento
Campamentos de inglés	Redes de docentes de inglés (RDI)
Centro Nacional de Voluntarios	Test de posicionamiento del inglés
	Pasantías en el extranjero (para docentes con más de tres años de experiencia)
	Inglés TP (Técnico Profesional)

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC (2020)

Posterior a esto, en el año 2014, surge el plan intergubernamental llamado Estrategia Nacional De Inglés 2014 - 2030, que tiene por objetivo fomentar el aprendizaje y uso de este idioma en la población chilena, desde la primera infancia hasta la etapa adulta dentro del contexto laboral, a través de políticas e iniciativas precisas y reales a corto, mediano y largo plazo (Gobierno de Chile, 2014).

Dentro de este documento se establecen acciones a concretar desde el año 2014 al 2030, las que apuntan a proveer de estrategias comunicativas efectivas para el alumnado desde la educación inicial hasta la educación media, garantizar que los profesores encargados de la enseñanza del inglés cumplan con los estándares lingüísticos y metodológicos requeridos por el país y contribuir con diversas opciones para la especialización y perfeccionamiento en la lengua inglesa. Sin embargo, y a pesar de que se menciona a la educación inicial, solo se proponen acciones referidas a la entrega de libros para bibliotecas CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) desde NT1, distribución de material didáctico desde NT2, e integración de programas educativos en inglés a la televisión abierta. En cuanto a la especialización y perfeccionamiento de los profesionales que enseñan este idioma, son enfocados únicamente en docentes de enseñanza básica y media, excluyendo a las Educadoras de Párvulos, a quienes no se les reconoce la mención en inglés.

Además, en el año 2006, se comienza a implementar una iniciativa particular denominada Programa de inglés We Learn, el cual en su propósito menciona que:

Está orientado en el desarrollo profesional docente y directivo que busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Inglés en edad temprana, impulsando a las escuelas a colaborar y participar en redes que permitan mejorar prácticas pedagógicas y de liderazgo para que los estudiantes alcancen un mejor

desarrollo del lenguaje oral y escrito en lengua extranjera. (Fundación Educacional Oportunidad, 2019, p. 7)

Este se implementó de forma progresiva en comunas con un alto atractivo turístico, primero en la de Paihuano, sucesivamente en Vicuña, Coinco y recientemente en la de Puerto Natales, con el objetivo de generar oportunidades para las futuras ofertas laborales de los estudiantes de escuelas rurales, a través del fomento de la lengua inglesa y el intercambio cultural entre los residentes y extranjeros. Este programa implementa 3 horas semanales para la enseñanza del inglés en los niveles de NT1 y NT2, donde la docencia está a cargo de profesores de inglés y además cuentan con la participación de voluntarios angloparlantes (Fundación Educacional Oportunidad, 2019).

Finalmente, tanto en el Marco Curricular como en las Estrategias Ministeriales y la Iniciativa Particular, se visualiza el proceso de globalización y se menciona la integración de la enseñanza de la lengua inglesa desde la infancia. Sin embargo, en estos documentos queda en manifiesto la nula importancia que se le otorga al rol de la Educadora de Párvulos para impartir el ILE. Si bien las distintas iniciativas incluyen a los Niveles de Transición para la enseñanza del idioma, éstas no se ejercen por profesionales especializados en EPA, ni responden a las características educativas específicas de los párvulos. Cabe destacar que los niños/as pertenecientes a playgroup son omitidos de las distintas iniciativas para la implementación de esta lengua.

2.2 Desarrollo y aprendizaje de los infantes de 3 a 4 años

2.2.1 Desarrollo infantil

Para llevar a cabo la enseñanza en los niveles iniciales, es importante conocer que los párvulos pasan por distintas etapas de desarrollo a lo largo del proceso de aprendizaje. Pastor et al. (2001) señalan que es importante destacar la diferencia entre los conceptos de desarrollo y aprendizaje, ya que están directamente relacionados y uno no se puede generar sin el otro. El primero de ellos es un proceso que se da de forma progresiva para todos los infantes, en donde las habilidades iniciales son la base para la obtención de otras conductas más complejas, en cambio, el segundo se entiende como la adquisición de conocimientos y habilidades. Esto quiere decir que la etapa de desarrollo determina cuando estamos listos para interiorizar ciertos tipos de aprendizajes.

El psicólogo Jean Piaget establece en su teoría que el desarrollo humano es una construcción que se da de forma progresiva mediante dos procesos, la asimilación y la acomodación. Para que el primero de ellos se produzca, es necesario que se asimilen antecedentes de la experiencia y luego, para que se dé el segundo, se necesita que estos se acomoden a nuevos datos de la realidad concreta, resultando en estructuras más complejas, que permiten que la persona vaya desarrollándose en distintos aspectos, como lo son el desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo-social y del lenguaje (Gallardo y Camacho, 2008).

En relación al aspecto cognitivo, Piaget plantea que el desarrollo intelectual se forma desde algo inestructurado a lo más concreto, específicamente a través de cuatro etapas, la sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales (Gallardo y

Camacho, 2008). Los niños/as de playgroup se encuentran en la etapa preoperatoria, la que abarca desde los 2 a 7 años, y según Piaget (1991), esta se caracteriza por el desarrollo del juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y la evocación verbal, esta última a través de conductas representativas, ya sea de elementos o sucesos que no están presentes. Al llegar a los 3 años de edad “los objetos y los acontecimientos ya no son únicamente captados en su inmediatez perceptiva, sino que también se insertan en un marco conceptual y racional que enriquecen su conocimiento” (p. 112).

A continuación, se resumen las principales características del desarrollo psicomotor, lenguaje, afectivo social y cognitivo de los párvulos de los 3 a 4 años (*ver tabla II-2*).

Tabla II- 2

Desarrollo de los niños/as de 3 a 4 años

Psicomotor	Lenguaje	Afectivo-social	Cognitivo
Mejoran sus habilidades motrices gruesas, como lo son el poder saltar, correr e impulsarse	Empiezan a usar plurales, posesivos y el tiempo pretérito	Demuestran sus primeras estrategias de inserción social, como saludar a las personas que conocen, prestar atención a las solicitudes de los adultos, y les gusta jugar con otros niños/as	Imaginan que los objetos o las personas tienen propiedades distintas de las que en verdad poseen
Mejoran la coordinación manual	Pueden usar entre 900 y 1000 palabras	Aceptan cada vez más reglas sociales	Cuentan y trabajan con cantidades
Realizan su higiene personal de manera autónoma, como ir al baño	Sus oraciones por lo regular son cortas, simples y declarativas	Empiezan a formar su propia personalidad	Clasifican y organizan objetos, personas y los eventos en categorías significativas

Pueden caminar de lado y hacia atrás	Pueden desarrollar de mejor manera la alfabetización emergente ⁹ mediante la interacción social	Comienzan a desarrollar la capacidad de la empatía, ya que pueden imaginar cómo se sienten los demás	Son incapaces de distinguir la apariencia de la realidad
Miran su imagen en el espejo y disfrutan disfrazándose con ropa y haciendo muecas	Pueden entender casi todo en su lengua materna y son capaces de averiguar el significado de la palabra y las expresiones en un idioma extranjero	Imitan lo que hacen otras personas	Centran su atención en los juegos con movimiento

Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez y Varela (2004), y Papalia y Martorell (2017).

Cabe destacar que Papalia y Martorell (2017) plantean que el juego es una causa de desarrollo y ayuda a consolidar todos los dominios del mismo. Además, el juego libre y activo se adecua mejor al desarrollo físico de los párvulos de 3 a 4 años. Por esta razón, es indispensable en la enseñanza del ILE, considerar tanto las características de desarrollo de este rango etario, como la utilización del juego como principal estrategia de enseñanza, ya que permite que los párvulos aprendan acorde a su proceso de desarrollo.

2.2.2 Teorías de aprendizaje

El proceso de aprendizaje ha sido un tema debatido a lo largo de los años, donde diferentes autores han planteado sus puntos de vista en relación a cómo aprenden los seres humanos a lo largo de toda su vida. A continuación, se definirán dos de las teorías, la del aprendizaje significativo y la sociocultural, donde se enfatizará en cómo aprenden los

⁹ Desarrollo de las habilidades, conocimiento y actitudes que subyacen a la lectura y la escritura (Papalia y Martorell, 2017).

niños/as y cómo esto puede influir en el aprendizaje de un nuevo idioma, en este caso el inglés.

2.2.2.1 Teoría del Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo planteada por David Ausubel, sostiene que el aprendizaje depende de las estructuras cognitivas previas que se unen con las nuevas, de esta manera se crea una estructura principal organizada jerárquicamente, la que se constituye por diferentes representaciones mentales, ideas o conceptos tomados de experiencias sensoriales (Gallardo y Camacho, 2008).

A su vez, esta teoría indica que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se da mediante la construcción de significados, de modo que el docente debe considerar darle significatividad a los contenidos que el alumnado aprende, con el fin de asegurar que el infante adquiera, asimile y retenga la información. Cabe destacar, que el aprendizaje significativo se da gracias a la verbalización y el lenguaje, por lo que la relación entre estos es sustancial, sin embargo, si se ocasiona un fracaso inicial en la adquisición del lenguaje, se limitará el desarrollo de las capacidades cognitivas posteriores (Rodríguez, 2010).

Debido a que esta teoría plantea que el aprendizaje se establece cuando se interiorizan estructuras mentales previas con unas nuevas, por medio de contenidos significativos para los niños/as, la Educadora que ejerce el ILE en EPA, debe considerar utilizar recursos y/o elementos conocidos y contextualizados para los infantes, que permitan asimilar, adquirir y retener el conocimiento.

2.2.2.2 Teoría Sociocultural

En relación a la teoría de Lev Vygostky, los autores Mota de Cabrera y Villalobos (2007) mencionan que las funciones mentales se dan primeramente a través de un proceso sociocultural y luego individual. En sus primeros años, los niños/as se encuentran en el plano social donde aprenden a través del andamiaje, el cual se produce mediante la interacción con adultos o compañeros que poseen mayores capacidades, y a medida que el infante se vuelve más independiente, esta se verá cada vez más reducida. La región donde se desarrolla la transmisión de conocimientos desde el ambiente sociocultural al individual, es la llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Esta teoría en los niveles de EPA, puede relacionarse en la interacción que se produce entre el niño/a y la Educadora, ya que es ella quien expone el ILE, siendo esta el andamiaje que permite al infante interiorizar ciertos conceptos por medio del uso de estrategias y recursos didácticos.

En base a lo mencionado anteriormente, se puede concluir que tanto las características de desarrollo, como las teorías de aprendizaje influyen directamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los párvulos, debido a que las etapas de desarrollo determinan cuando el infante está listo para interiorizar ciertos tipos de aprendizajes.

Es por esto, que una Educadora que enseña el ILE en playgroup, debe considerar las características de desarrollo de los párvulos de este nivel, y a partir de eso, potenciarlas, con la finalidad de promover de manera sencilla y significativa un nuevo idioma. Por el contrario, si la docente fomenta aprendizajes que no se asocian a las características de los infantes, tanto el desarrollo natural como el proceso de aprendizaje de estos, se verían afectados.

2.3 Aprendizaje y Enseñanza del inglés

2.3.1 Teoría de adquisición de una segunda lengua según Stephen Krashen

Stephen Krashen es uno de los autores que ha tenido mayor influencia en relación a cómo se adquiere una L2, cuyas investigaciones se encuentran aún vigentes. Su teoría se fundamenta en cinco hipótesis principales (Krashen, 2009).

A. Hipótesis de Adquisición-Aprendizaje

Esta hipótesis plantea que las personas tienen dos formas distintas e independientes de desarrollar un segundo idioma. La primera hace referencia a la adquisición del lenguaje como un proceso subconsciente, donde el individuo generalmente no sabe que está adquiriendo la lengua, pero sí se da cuenta de que la utiliza para comunicarse. La segunda hace alusión al aprendizaje, el cual es el conocimiento consciente del idioma y de la comprensión de las reglas gramaticales que este implica, donde los aprendices son capaces de utilizarlas.

B. Hipótesis de Orden Natural

Esta hipótesis se basa en que la adquisición de estructuras gramaticales se desarrolla en un orden predecible, donde algunas se tienden a adquirir antes que otras.

C. Hipótesis del Monitor

En esta hipótesis se establece que la adquisición y el aprendizaje se utilizan de maneras muy específicas. Normalmente, la adquisición inicia las expresiones en un segundo

idioma y es responsable de la fluidez de estas, mientras que el aprendizaje tiene la función de monitor o editor, esto quiere decir que la adquisición puede verse corregida por el aprendizaje a medida que se van conociendo las reglas de la lengua meta.

D. Hipótesis del Input

La hipótesis del input establece la relación entre el input o exposición y la adquisición de un idioma. Con respecto a esto, el autor plantea que, para avanzar de una etapa a otra más compleja, según el orden natural, el alumno se encarga de recepcionar el idioma que el docente le transmite, en un nivel de dificultad un poco mayor a su competencia actual, para que así, el estudiante tenga desafíos y pueda progresar en la adquisición de la segunda lengua.

Dentro de esta hipótesis se destaca el período del silencio, el cual es una fase en la adquisición de una segunda lengua. Este establece que el infante a través de la escucha y la comprensión, procesa el input de manera activa e inconsciente, acumulando diversas competencias hasta que, en un determinado momento, la capacidad de hablar comienza a emerger por sí sola. En cuanto al desarrollo de la fluidez del habla, se establece que esta surge de manera diferente para todas las personas, ya que se deben haber adquirido ciertas competencias y recepcionado un input comprensible para poder alcanzarla.

El mismo autor, hace hincapié en que la instrucción formal de un segundo idioma influye de manera positiva en el período del silencio, ya que a través de esta se intenciona la enseñanza, otorgando un mayor input y proporcionando información inteligible y pertinente al infante, por ende, la duración de este período disminuye.

E. Hipótesis del Filtro Afectivo

Esta establece que diferentes factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición de una segunda lengua, estos se clasifican en tres categorías, la motivación, la confianza en sí mismos y la ansiedad. Con respecto a esto, el docente es el encargado de otorgar un ambiente cálido y óptimo al estudiante para que las actitudes de éste sean positivas, reduciendo el filtro afectivo y logrando que el input llegue a la parte del cerebro responsable de la adquisición del lenguaje. Por el contrario, si el filtro afectivo es alto, se producirán bloqueos o barreras que impedirán el paso del input.

En base a todo lo anterior, se puede establecer que es necesario conocer estas hipótesis, debido a que influyen en cómo el niño/a adquiere o aprende un idioma. Especialmente una docente que quiere impartir una LE, ya que por medio de estas puede intencionar la enseñanza incorporando un input en un nivel de dificultad un poco mayor a la competencia actual de los infantes, bajando el filtro afectivo, disminuyendo el periodo de silencio, y por lo tanto, facilitando que el niño/a interiorice la lengua meta, en este caso, el inglés.

2.3.1.1 Delimitación terminológica

En relación a los conceptos mencionados anteriormente, es necesario delimitar el término de L2, el cual es aquel idioma diferente a la lengua materna del estudiante y es hablado en la comunidad donde este reside, mientras que la LE, no se presenta en la comunidad en la que vive el aprendiz (Muñoz, 2002). Si bien la teoría e hipótesis de Krashen apuntan a la adquisición de una L2, es necesario mencionar que el contexto nacional no permite utilizar este concepto, por lo tanto, las teorías de Krashen serán contextualizadas en

esta investigación, empleándose el término de LE, tal como se mencionó en el capítulo anterior.

2.3.2 Enfoques de Enseñanza

Los enfoques comprenden y representan las filosofías de un idioma junto con sus interpretaciones y las diversas maneras de aplicarlas dentro del aula (Luque, 2018). A continuación, se explicitan definiciones y principales características de algunos enfoques para la enseñanza de un idioma.

A. Enfoque Natural

El enfoque natural se basa en la teoría de Krashen sobre la adquisición de la segunda lengua y en las experiencias de Terrell en la enseñanza del español a sus estudiantes. Con respecto a esto, Richards y Rodgers (2001) indican que este enfoque de enseñanza está diseñado para principiantes, con el objetivo de que desarrollen habilidades comunicativas de una L2 o LE, sin dar énfasis en el aprendizaje de las estructuras gramaticales. A su vez, este debe atender a las necesidades e intereses de todos los estudiantes. Para ello, el docente emplea en todo momento el idioma, habla lento, claro y promueve el uso de palabras simples, ya que es él el principal exponente del idioma meta. Además, al profesional le corresponde mantener un ambiente interesante y amigable en el aula, de modo que el filtro afectivo se reduzca, al proporcionar contenidos de interés a través de experiencias y recursos didácticos variados, sin obligarlos a hablar cuando no estén listos y evitando corregir sus errores.

B. Enfoque Comunicativo

Este enfoque tiene por objetivo que el alumno desarrolle la competencia comunicativa, como también las cuatro habilidades lingüísticas, las cuales son escuchar, hablar, leer y escribir. Esto se lleva a cabo por medio de la práctica en actividades y tareas que impliquen una comunicación real y que resulten importantes para los estudiantes, de modo que el idioma sea significativo para ellos (Richards y Rodgers, 2001).

En relación a este enfoque MINEDUC (s. f.) plantea que el docente tiene el rol de facilitador y monitor del idioma, por esta razón, debe elaborar un ambiente que facilite el aprendizaje, donde se ofrezcan distintas oportunidades, como lo son las actividades de trabajo en pareja, juego de roles, centro de interés y desarrollo colaborativo de proyectos, en los que el alumno utilice y reflexione sobre lo que ha aprendido respecto al lenguaje. Asimismo, el Ministerio postula que el propósito de enseñar un idioma es que los estudiantes aprendan activamente y se comuniquen en forma contextualizada, formando primeramente oraciones simples y de forma progresiva, otras más complejas.

C. Enfoque de la enseñanza basado en la tarea

Con respecto a este enfoque, Richard y Rodgers (2001) mencionan que la tarea significativa para el infante es la unidad básica para la enseñanza de un idioma. Este concepto se entiende como la actividad que se efectúa utilizando el lenguaje a través de una comunicación real, por ejemplo, llevar a cabo instrucciones, armar un rompecabezas, hacer una llamada, entre otras.

Asimismo, los autores señalan que la tarea es entendida, por un lado, como un elemento esencial de planificación e instrucción en el idioma a enseñar, y por otro, es vista como un medio que posibilita el aprendizaje, ya que deben ser elaboradas para favorecer las

oportunidades donde los estudiantes utilicen el lenguaje y conozcan cómo se usa en distintas situaciones comunicativas. En conjunto con lo anterior, plantean que el aprendizaje de idiomas depende de que los alumnos estén inmersos en un input entendible para ellos, incluyendo tareas que impliquen negociar significados y participar de una comunicación naturalista y significativa.

D. Enfoque global

Este enfoque fue desarrollado con el fin de apoyar a los niños y niñas para que aprendan a leer y escribir naturalmente, por medio de su propio interés, haciendo hincapié en situaciones comunicativas reales. Tiene las características de ser auténtico, personalizado, autodirigido, colaborativo y pluralista, esto llama la atención de los alumnos y motiva el dominio de su aprendizaje. Está centrado en las experiencias y actividades que son relevantes para la vida de los estudiantes y sus necesidades, las cuales pueden ser utilizadas para facilitar el desarrollo de todos los aspectos de una segunda lengua (Richard y Rodgers, 2001).

Del mismo modo, los autores indican que el maestro en este enfoque es visto no sólo como un experto que transmite sus conocimientos, sino como un participante activo que facilita el aprendizaje. A su vez, su enseñanza no se basa en una planificación, sino que se elabora a partir de las diferentes situaciones que surjan en el momento, donde los estudiantes son los que seleccionan los materiales y las actividades de aprendizaje, de ahí radica la importancia de que el docente construya un clima de aprendizaje colaborativo y pertinente con el fin de que los alumnos participen de manera activa.

E. Enfoque Lúdico

Alcedo y Chacón (2011) sostienen que el enfoque lúdico engloba a todas las actividades didácticas, atractivas y agradables desarrolladas en un espacio que promueve la recreación, y cuyo impacto pedagógico suscita el aprendizaje significativo por medio de la planificación del juego. Esta última debe incluir títeres, dramatizaciones, cuentos, canciones y juegos didácticos que fomenten el uso de la LE.

Uno de los elementos fundamentales de este enfoque es el juego, en relación a este, De Borja (1998) sostiene que no es solo una actividad que surge de manera espontánea, sino que es intencionado y puesto a disposición de los infantes con la finalidad que se desarrollen todas las potencialidades de estos y se cumplan los objetivos propuestos. Además, la autora plantea que el juego “favorece el aprendizaje significativo, estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico, promueve el aprendizaje emocional, y propicia situaciones de aprendizaje con sentido crítico” (p. 156).

En este enfoque el profesor promueve la interacción, comunicación y desarrollo cognitivo de todos los alumnos, al relacionar los contenidos interdisciplinarios, las temáticas previas y el entorno del niño/a con el objetivo de fomentar la adquisición del idioma inglés (Alcedo y Chacón, 2011).

2.3.3 Métodos de Enseñanza

Según Cabrera (2014), los métodos son un conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque, para determinar los objetivos generales y específicos, el plan de enseñanza, los tipos de actividades, los materiales didácticos y el rol del alumno y profesor. Existen diferentes métodos para enseñar un segundo idioma, a continuación, se definen algunos de los más conocidos para la Educación Inicial.

A. Respuesta Física Total

El método de la Respuesta Física Total o *Total Physical Response* (TPR) fue creado por James Asher, donde este ve el aprendizaje de la primera y la segunda lengua como procesos paralelos. El método se basa en la coordinación del habla y la acción, donde se intenta enseñar el lenguaje a través de la actividad física. El TPR presta atención al significado más que a la estructura de los elementos del lenguaje (Richard y Rodgers, 2001).

Los autores mencionan que los niños/as desarrollan la competencia auditiva antes de la capacidad de hablar, la cual se adquiere por medio de las respuestas físicas del lenguaje hablado en forma de órdenes o comandos. Además, este método ayuda a reducir el filtro afectivo, ya que por medio del movimiento los infantes se desligan de situaciones conscientes y estresantes, dedicando toda su energía al aprendizaje de la lengua.

En el TPR, el rol del maestro es activo y directo, pues es él quien modela, decide qué enseñar, y selecciona y presenta los materiales de apoyo para el aula. Asimismo, es responsable de proporcionar un input adecuado, controlar el idioma que los alumnos reciben y procurar que ellos no se inhiban del aprendizaje, evitando hacer demasiadas correcciones en esta primera etapa. En relación al rol del estudiante, éste es principalmente de oyente e intérprete, ya que escucha atentamente y responde físicamente a las órdenes dadas por el maestro (Richard y Rodgers, 2001).

B. Audiolingual

Según Pino y Rodríguez (2006), en el método Audiolingual las estructuras gramaticales y vocabulario básico se presentan de manera gradual. Esta progresión es

ascendente, es decir, va desde lo más sencillo a lo más complejo, ya que, en los niveles iniciales, el conocimiento del infante sobre el idioma debe construirse desde cero. Además, se utiliza la técnica de repetición por medio de la memorización de canciones y frases simples que se emplean a lo largo de la rutina diaria.

En este método, el profesor es quien supervisa, corrige, decide el sentido que tomará del aprendizaje y actúa como modelo que el alumno debe imitar. Además, debe captar la atención de los estudiantes a través de una variedad de ejercicios, tareas o situaciones importantes para practicar la interacción verbal entre docente-alumno (Richard y Rodgers, 2001).

Los estudiantes tienen un papel reactivo, ya que sólo responden a estímulos, teniendo poco control sobre el ritmo o estilo de aprendizaje. En las etapas iniciales, los alumnos no comprenden ciertos significados de las repeticiones, pero al imitar, escuchar, responder y realizar ciertas tareas que le plantea el docente, aprenden nuevas formas de comportamiento verbal (Richard y Rodgers, 2001).

C. Audiovisual

Alcalde (2011) plantea que este método pone un especial énfasis en los elementos visuales, donde la expresión oral de la lengua es asociada a imágenes. A su vez, la autora indica que en este método la situación comunicativa debe ser comprendida antes que el estudio de las estructuras lingüísticas del idioma.

En resumen, los diversos enfoques y métodos desarrollados anteriormente fueron seleccionados en base a la Propuesta Curricular de idioma extranjero inglés para Kinder publicada por MINEDUC y al libro *Approaches and Methods* de Richards y Rodgers, a

excepción del enfoque lúdico el cual fue escogido en virtud de la enseñanza de la LE respecto a los principios pedagógicos de la EPA planteados en las B CEP.

Al momento de seleccionarlos, estos fueron filtrados considerando que estuviesen vinculados tanto a las características de desarrollo, como de aprendizaje de los infantes de 3 a 4 años, por lo tanto, los enfoques y métodos definidos serían los más apropiados y pertinentes para enseñar el ILE en el nivel playgroup.

Cabe recalcar que no es necesario que la Educadora de Párvulos utilice todos estos enfoques y métodos en su práctica pedagógica, sino que tiene la posibilidad de elegir los que sean más adecuados, y si lo estima conveniente, complementarlos entre sí, teniendo siempre en cuenta las necesidades y características de los niños/as del nivel.

2.3.4 Estrategias de enseñanza

En Educación Infantil, los profesores que se dedican a la docencia del idioma inglés utilizan generalmente estrategias de enseñanza de tipo oral, evitando las escritas, debido a que en estos niveles generalmente los menores no saben leer ni tampoco escribir, es por esto que estas habilidades tienen poca relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua (Rodríguez, 2004).

A continuación, se presentan algunas de las estrategias que debieran ser utilizadas por Educadoras de Párvulos para enseñar el idioma inglés en niveles iniciales.

A. Repetición

Esta estrategia tiene por objetivo que los niños y niñas tengan la oportunidad de practicar el vocabulario a través de repeticiones de palabras y/o oraciones en la lengua meta (Mayoral, 2016). De la misma forma, MINEDUC (s. f.) plantea que la instauración de actividades o rutinas diarias repetitivas en el idioma inglés ayuda a que el infante se sienta familiarizado con la nueva lengua, otorgándole seguridad y confianza al saber lo que está ocurriendo a su alrededor.

B. Aprender haciendo

MINEDUC (s. f.) establece que las experiencias de aprendizaje que promueven la realización de trabajos manuales y actividades que involucren a los sentidos, permiten que el niño y niña internalicen el idioma de una manera fluida y natural.

C. Exposición permanente al idioma inglés

Curtain y Dahlberg (2010) postulan que los niños/as aprenden idiomas de mejor manera cuando los profesores emplean la lengua meta de manera constante en la clase, con un uso mínimo del idioma materno, apoyando y guiando a los estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma. Por esta razón, la Educadora debería intencionar instancias en donde los infantes utilicen la escucha a través de canciones, rimas, poemas, cuentos y diálogos de una forma fluida y natural (MINEDUC, s. f.).

D. Modelaje por parte de la Educadora

Según Mayoral (2016), esta estrategia está constituida por el conjunto de actividades que realiza la Educadora, en las cuales ella se transforma en el modelo de producción de la

lengua para la enseñanza de componentes específicos de la misma, tal como la pronunciación adecuada de las palabras. Este modelaje permite estimular las habilidades comunicativas orales, auditivas, de lectura y escritura, de modo de exponer al niño/a al idioma de manera significativa y en situaciones auténticas de comunicación, donde las demostraciones por parte de la docente sean constantes, enfatizando en la calidad de la producción.

E. Juego

En el contexto de la Educación Inicial, el juego es considerado como la estrategia pedagógica principal, ya que es promotor de diferentes funciones cognitivas superiores, tales como la socialización, afectividad y la adaptación a la realidad (MINEDUC, 2018).

En relación a la enseñanza del inglés, Pérez (2009) menciona que esta estrategia promueve una clase dinámica, donde el docente debe brindar actividades variadas, que permitan al infante tener un papel activo, ya sea de forma individual o grupal. El juego tiene un rol fundamental en la clase de inglés, puesto que promueve el aprendizaje al motivar y despertar el interés en los estudiantes, los cuales participan de manera positiva cuando las actividades son de su agrado, más aún cuando tienen la posibilidad de divertirse en ellas. Existen una gran variedad de juegos que pueden ser utilizados, donde la Educadora debe escoger al más adecuado acorde a los intereses de los párvulos.

F. Técnicas dramáticas

Celik (15-16 de febrero de 2019) destaca el uso de diferentes técnicas dramáticas como estrategias de enseñanza del idioma inglés, tales como la mímica, la improvisación, el uso de instrumentos musicales y el juego de roles. Este último es uno de los más utilizados

en EPA, el cual consiste en que los infantes asuman un rol o personaje y actúen en ciertas situaciones de la vida diaria o fantasía. Además, permite que los párvulos empleen el lenguaje de una forma amigable a través de situaciones comunicativas (Phillips, 1999).

2.3.5 Recursos Didácticos

En cuanto a la enseñanza del ILE, es imprescindible que la Educadora utilice recursos apropiados que apoyen sus prácticas pedagógicas para aproximar a los párvulos al idioma. Con respecto a esto, los autores Morris y Segura (2003) postulan que estos deben poseer características que apunten a generar aprendizajes significativos, tales como ser llamativos para los infantes, cercanos a su entorno y que respondan a sus gustos e intereses. Si bien existe una enorme variedad para la enseñanza de un idioma, a continuación, se especificarán algunos de ellos, clasificándolos en auditivos, visuales y audiovisuales.

Dentro de los auditivos, en primer lugar, se encuentran las historias narradas (*storytelling*), el cual potencia el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje e integra nuevo vocabulario y estructuras en inglés. Los cuentos o historias deben ser significativas, e intencionar en ellos un input comprensible, adecuados al nivel de dominio del idioma de los infantes. Además, es importante incluir relatos que el párvulo conozca previamente en su L1, de no ser así, estas deben entregar un contenido que sea fácilmente predecible, por medio de repeticiones o refuerzo visual. Cabe destacar que la voz y el lenguaje corporal son de gran importancia al momento de narrar (Jiménez, 2014). En segundo lugar, están las canciones y poemas (*songs and poems*), Mercader (2001) indica que éstas incentivan a los párvulos a que pronuncien de forma natural, por ende, deben ser llamativas, cortas y repetitivas e idealmente ir acompañadas de gestos o movimientos para favorecer la comprensión.

En lo referido a los recursos visuales, Mercader (2001) menciona que las marionetas (*puppets*) son específicas para la edad de 3 a 4 años ya que son llamativas para los párvulos, especialmente cuando se utilizan con distintos tonos de voz y van acompañados de onomatopeyas. Es importante recalcar que quien utilice las marionetas, debe hacerlo sólo en el idioma inglés, para así potenciar la necesidad de comunicación en otro idioma.

Dentro de esta clasificación se incluyen dos recursos mencionados por Chang (2017), el primero de ellos es la *realia*, la cual se refiere al uso de objetos reales dentro de la clase de idiomas, los que resultan más motivadores para los estudiantes que la utilización de elementos artificiales. El segundo son las láminas (*flashcards*), las que contienen imágenes, fotografías, dibujos o collages. Estas generalmente sólo incluyen una figura, pero también pueden incorporar palabras, frases o números. Ambos recursos tienen como finalidad que los alumnos aprendan palabras simples o estructuras gramaticales mediante mensajes.

En lo que respecta a los recursos audiovisuales están los videos, según Morris y Segura (2003), estos poseen diferentes características, como el mostrar el idioma dentro de un contexto completo y explícito, los que posibilitan asociar el lenguaje que se quiere intencionar con acciones que ayudan a entender el significado, como las expresiones faciales, gestos, historias, entre otros. Los autores recomiendan utilizar este recurso no solo para entretener a los niños/as de manera pasiva, sino que para permitir que éstos participen de la experiencia pedagógica a través de técnicas de interactividad. Por último, estos sugieren que los videos duren de 3 a 5 minutos y no se pausen constantemente para realizar preguntas, para que los infantes puedan verlo completo.

Considerando lo anterior, cabe mencionar que las estrategias y recursos para la enseñanza del inglés fueron seleccionados por las investigadoras en base a la información

teórica recopilada, considerando que estos tuvieran una relación directa con el desarrollo y aprendizaje de los niños/as de 3 a 4 años, y por consecuencia, fueran los más pertinentes para la enseñanza del ILE en el nivel playgroup.

2.3.6 Rol de la Educadora en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera

Con respecto a esto, MINEDUC (s. f.) estipula que el principal recurso en la enseñanza de la lengua inglesa es la docente, al ser ésta la modeladora de sus estudiantes, por medio de su lenguaje corporal y expresividad. Por esta razón, debe tener especial cuidado con su ritmo y modulación al momento de hablar, para mantener así una comunicación clara y llamativa a la vez.

Del mismo modo, el Ministerio indica que la Educadora es mediadora en el aula, la cual debe brindar un clima de confianza, afecto y buen trato, de manera que las oportunidades de experimentación del idioma no sean limitadas. Siguiendo esta línea, Curtain y Dahlberg (2010) señalan que las docentes deben incluir actividades intrínsecamente interesantes, desafiantes y motivadoras.

Cabe destacar, que la docente es quien conoce, selecciona e implementa los distintos enfoques, métodos, estrategias y recursos para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas. Para ello, la Educadora de Párvulos debe tomar en cuenta las etapas del desarrollo y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2.4 Prácticas Pedagógicas

2.4.1 Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia

En el año 2019 se formuló MBE EP, el cual es un referente creado para orientar a las Educadoras de Párvulos en el ejercicio ético profesional de su práctica pedagógica, con el fin de que esta sea reflexiva y pertinente. Esto permite fortalecer y proporcionar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños/as desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica (MINEDUC, 2019).

El MBE EP se compone de cuatro dominios con sus respectivos criterios y descriptores. El primero de ellos (A) es la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, el segundo (B) la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el tercero (C) la enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas, y el último (D) el compromiso y desarrollo profesional (MINEDUC, 2019).

Estos dominios orientan y establecen el desempeño esperado que deben llevar a cabo las Educadoras en todos los niveles de EPA, sin importar el contexto educativo en el que se encuentren. Con respecto a la enseñanza del ILE para el nivel playgroup, como se ha mencionado con anterioridad, no existen lineamientos para la instrucción de este idioma, lo que no significa que no se deba considerar a este referente para la ejecución de las distintas prácticas, por el contrario, es de suma relevancia que se tome en cuenta durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de una educación pertinente y de calidad.

Para esta investigación, este referente delimitará lo entendido por reflexión pedagógica, la cual será desarrollada a continuación.

2.4.2 Reflexión Pedagógica

El MBE EP en el dominio de compromiso y desarrollo profesional, plantea que la Educadora de Párvulos que reconoce la real importancia de sus prácticas pedagógicas en el desarrollo del aprendizaje de los infantes, debería efectuar un proceso constante de reflexión. Para ello, debe comprender y analizar su ejercicio profesional, a través de las oportunidades de aprendizaje y de evaluación que lleva a cabo con los párvulos. Esto le permite, por un lado, generar una reflexión sistemática sobre sus fortalezas y debilidades, y por otro, comprender, retroalimentar e incorporar cambios innovadores, desafiantes y flexibles en sus prácticas, acorde a los contextos y/o características del nivel educativo (MINEDUC, 2019).

En conjunto con lo anterior, la profesional debe identificar su propio ejercicio docente, a modo de incrementar, potenciar y perfeccionar sus conocimientos, a través de los distintos referentes, orientaciones, políticas y/o normativas que se van implementando con el paso del tiempo, los cuales pueden influir directamente en su práctica pedagógica. Además, esta última se debería construir acorde al sello institucional, donde la Educadora debe asegurarse de aportar ideas o sugerencias constantemente, a través de su propia opinión y reflexión pedagógica (MINEDUC, 2019).

2.4.3 Interacciones dentro del aula

Un elemento característico en EPA, son las distintas interacciones afectivas, las cuales se generan de forma cotidiana y se utilizan como herramienta pedagógica en el quehacer de la Educadora. Por esta razón, se debe procurar que estas estén presentes en el contexto educativo, ya sea entre niños-niñas, adultos-niños y adultos-adultos, constituyendo

un escenario favorable para el bienestar, el aprendizaje y desarrollo integral (MINEDUC, 2018).

Hernández (2017) plantea que el factor afectivo se debe promover a través de un ambiente favorable para el aprendizaje, donde el maestro se dirija a sus alumnos de forma cariñosa, considerando que el aula es una extensión del ambiente familiar. En cuanto al factor motivacional, el autor señala que al momento de aprender un nuevo idioma, el profesor tiene que despertar el interés en los infantes acerca de lo que están aprendiendo.

2.4.4 Formación profesional de docentes que enseñan inglés en Educación Infantil

En relación a este apartado, Piquer (2006) menciona que los docentes que imparten el ILE deben tener una formación especializada en la enseñanza infantil, dominar la lengua meta, conocer la metodología para enseñarla y además ser conscientes de que la introducción de esta implica esfuerzo y trabajo por parte del profesional.

Respecto a lo anterior, Mourão y Ferreirinha (2016) indican que la formación metodológica adecuada por parte de los docentes permite el diseño de prácticas pedagógicas pertinentes al nivel de desarrollo de los infantes, sin embargo, estudios recientes dejan en evidencia el déficit de ésta en los profesores que imparten la LE en Educación Infantil. De ahí se deriva la importancia de que las Educadoras que enseñan el ILE cuenten con una buena base formativa respecto a la didáctica del idioma.

En efecto, una docente que no posea una formación sólida en cuanto a los conocimientos teórico-práctico del idioma, difícilmente podría llevar a cabo prácticas pertinentes en el aula, más aún cuando no se poseen lineamientos específicos para la instrucción de la lengua meta, como es en el caso del nivel playgroup.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se sustentó en un enfoque cuantitativo, el cual se define como un conjunto de procesos secuenciales y probatorios, que emplean la recolección de datos para comprobar hipótesis, en base a la medición numérica y el análisis estadístico. Este tiene como propósito establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2014).

Esto se debe a que la investigación siguió un proceso secuencial predeterminado en su desarrollo, es decir, se mantuvo un orden establecido mediante fases o etapas que no fueron omitidas. A su vez, se fundamentó en la recolección de datos numéricos y en la realización de un análisis estadístico descriptivo, con el objetivo de comprobar ambas hipótesis planteadas en el Capítulo I, y establecer pautas de comportamiento en las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE, en colegios con énfasis bilingüe.

3.2 Tipo de investigación

En esta investigación se realizó un estudio no experimental, el cual se caracteriza por estudiar situaciones existentes, donde el investigador no puede intervenir ni influir en sus variables y efectos, dado que ya han sucedido. Además, de este diseño se deriva el carácter transeccional descriptivo, donde sólo se recolectan datos en un momento o tiempo único, con el propósito de describir y analizar las variables (Hernández et al., 2014).

En relación con lo anterior, el estudio cumple con estas características, ya que las prácticas pedagógicas de las Educadoras que participaron ya han sido ejercidas, por lo tanto,

no se puede influir en estas, ni modificarlas. A su vez, la investigación tenía el objetivo de caracterizar el ejercicio docente mediante una recogida de datos en un momento único, por lo cual cumplió con el carácter transeccional descriptivo.

3.2.1 Variables

El autor Niño (2011), postula que las variables son “cada una de las características o propiedades del objeto estudiado en una investigación, las cuales pueden tomar diferentes valores” (p. 59). A partir de lo anterior, en este estudio se utilizarán dos tipos de variables, las dependientes e independientes.

- Variables dependientes

Son “aquellas que se modifican por la acción de la variable independiente. Constituyen los efectos o consecuencias que dan origen a los resultados de la investigación” (Espinoza, 2018, p. 41). En este caso, la variable dependiente son las prácticas pedagógicas ejercidas por las Educadoras de Párvulos en las aulas de playgroup.

- Variables independientes

Se definen como “aquellas que se manipulan por el investigador para explicar, describir o transformar el objeto de estudio a lo largo de la investigación. Son las que generan y explican los cambios en la variable dependiente” (Espinoza, 2018, p. 41). Las variables independientes consideradas en este estudio son la reflexión pedagógica, estrategias de

enseñanza, recursos didácticos, y la formación inicial o continua de las Educadoras de Párvulos que formaron parte de esta investigación.

3.3 Población y muestra del estudio

Hernández et al. (2014), define a la población como el conjunto de todos los casos que coinciden con una serie de especificaciones determinadas. En este estudio se consideró como población a todas las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE en niveles de 3 a 4 años en Chile.

En relación a la muestra, esta investigación se enfocó en una de tipo no probabilística, la cual hace referencia a que el subgrupo de la población de interés con la que se recolectaron los datos, fue escogido a partir de la elección de ciertos elementos acorde a las características y el objetivo que se pretende investigar (Hernández et al., 2014). Para la delimitación de ésta, se consideraron a las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE en niveles de Playgroup a infantes de 3 a 4 años, en colegios particulares subvencionados y particulares pagados con énfasis bilingüe en el Gran Concepción.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de la muestra, esta se tabuló mediante la asignación de números y letras representativas (*ver tabla III-1*).

Tabla III-1

Participantes de la Muestra

Establecimiento	Número de Educadoras	Tipo de establecimiento
01	2	B

02	4	B
03	3	A
04	7	A

Nota: Esta tabla presenta a las dieciséis Educadoras de Párvulos de los distintos establecimientos que participaron de la encuesta, siendo (A) los de tipo particular pagado y (B) particular subvencionado.

3.4 Recolección de datos

Una vez que el diseño y la muestra han sido seleccionados, prosigue la etapa de recolección de datos respecto a las variables establecidas. Este proceso implica la elaboración de un plan de procedimientos que conduzcan a recabar información con una finalidad específica (Hernández et al., 2014), el cual se detalla a continuación.

3.4.1 Técnica de recolección de datos

En esta investigación, se utilizó la encuesta como técnica de recogida de datos, la cual emplea la interrogación para obtener información de manera sistemática acerca de los conceptos que emanan de la problemática del estudio (López-Roldán y Fachelli, 2015). Además, este procedimiento permite identificar diferentes aspectos de la población que se quiere investigar, tales como apreciaciones, actitudes, opiniones, intereses, puntos de vista, experiencias, entre otros (Niño, 2011). Del mismo modo, el autor plantea algunas consideraciones de esta técnica de investigación (*ver tabla III-2*).

Tabla III-2

Ventajas y desventajas de la encuesta

Ventajas	Desventajas
El encuestado tiene una mayor libertad al momento de responder, ya que se le pregunta de una manera indirecta, evitando el cara a cara con el encuestador. Garantiza una cierta objetividad a los datos recogidos, dado que la información para la encuesta la proporcionan personas distintas al encuestador. Acceso general a los sujetos de la población.	La obtención de los datos no siempre es exitosa, debido a la complejidad tanto de las preguntas como de su aplicación.

Fuente: elaboración propia en base a Niño (2011).

En base a lo anterior, se escogió a la encuesta como técnica de recolección de datos en vista de sus beneficios y características. Esta permitió recabar información relacionada con los objetivos de este estudio de manera sistemática por medio de diferentes interrogantes.

3.4.2 Instrumento de recogida de datos

Según Niño (2011), la función de los instrumentos es recolectar la información de los datos requeridos, con el propósito de verificar el logro de los objetivos, medir las variables y comprobar las hipótesis de la investigación.

El instrumento que se empleó en este estudio fue el cuestionario, el cual tiene por finalidad recolectar de manera sencilla datos pertinentes y representativos del objeto de estudio, acorde a las variables de la investigación (Díaz y Luna, 2014).

El cuestionario puede contener tipos de preguntas tanto abiertas como cerradas, estas últimas, comprenden diferentes categorías u opciones de respuestas establecidas con anterioridad por el investigador. Cabe destacar que dentro de este tipo de preguntas existen las simples, donde se puede seleccionar una opción, las multirrespuestas, donde se puede elegir más de una alternativa, y las de tipo dicotómicas, las que ofrecen dos opciones para contestar las determinadas preguntas. Los encuestados son quienes deben elegir la opción que mejor los represente, y responder de forma autoadministrada, es decir, son ellos quienes contestan el cuestionario una vez que el investigador haya hecho entrega de éste (Hernández et al., 2014).

En esta investigación, el cuestionario comprendió de preguntas cerradas de tipo simple, multirrespuesta y dicotómicas, y fue autoadministrado por las Educadoras. Se escogieron preguntas de tipo cerradas en vista de sus beneficios, Niño (2011) indica que éstas son simples de responder y fáciles para tabular. A su vez, Hernández et al. (2014) plantean que éstas demandan menor tiempo y esfuerzo por parte de los encuestados, ya que no deben verbalizar o escribir lo que piensan respecto a lo que se pregunta, sino que sólo tienen que seleccionar la alternativa que se ajuste mejor a su respuesta. Además, los autores señalan que el análisis de estas preguntas resulta más sencillo de realizar.

En contraparte, las desventajas de la utilización de estas preguntas, es que las respuestas de la muestra se ven limitadas y en ciertas ocasiones, puede que ninguna de las

categorías entregadas por las investigadoras describa realmente lo que los individuos quieren responder (Vinuesa, 2005). Además, las preguntas cerradas pueden causar que los encuestados tergiversen sus respuestas, dado que no se les solicita un argumento que las sustenten.

En relación a lo antes mencionado, con el fin de asegurar que las respuestas de las encuestadas fueran fiables y verídicas, se incluyeron preguntas control, garantizando el interés y la buena fe de las participantes (Vinuesa, 2005).

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos se emplean instrumentos que han demostrado previamente ser válidos y confiables, aunque existe la posibilidad de que se elaboren nuevos instrumentos a partir de la revisión de la literatura, los cuales deben ser probados y ajustados a los propósitos de la investigación (Hernández et al., 2014). En este caso, se elaboró un instrumento (*ver apéndice B*) que considerara todas las variables y cumpliera con los objetivos de este estudio, debido a que no se encontraron instrumentos externos que reunieran estas características.

3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento

3.4.3.1 Validez

Una de las cualidades que debe poseer el instrumento de recolección de datos es la validez, lo que se refiere a que éste sirva para medir las variables que se pretenden medir y no otras, es decir, que el instrumento sea conciso, preciso y adecuado al estudio (Niño, 2011).

Para ello, se deben seleccionar los ítems del instrumento, siendo estos últimos los que deben reflejar el contenido del dominio. Una vez que los ítems han sido seleccionados, se construye el instrumento para que sea validado por un grupo impar de expertos, los cuales deben certificar que las preguntas o afirmaciones sean claras y tengan coherencia con el objetivo de la investigación. Asimismo, esta validación permite conocer la probabilidad de error de cada ítem elaborado (Corral, 2009).

Para la construcción del cuestionario, se procuró que las dimensiones seleccionadas respondieran a las variables del estudio, las cuales se sustentaron en los conceptos teóricos expuestos en el Capítulo II de esta investigación. Una vez que fue elaborado, se concurrió a la validación por medio del juicio de tres especialistas que poseen conocimientos específicos de la disciplina que se abordó en este estudio, y que se desempeñan como docentes de la formación profesional de Educadoras de Párvulos con mención en inglés, la primera de ellas es Educadora de Párvulos con Mención en inglés Magíster en Educación Superior Mención Pedagogía Universitaria, la segunda es Profesora de inglés Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del inglés, y la tercera es Profesora de inglés Magíster en Educación.

Estas expertas se encargaron de evaluar, verificar y analizar si las distintas dimensiones del cuestionario cumplían con claridad, coherencia y relevancia suficiente para que el instrumento fuera válido.

3.4.3.2 Confiabilidad

Tal como plantean Hernández et al. (2014), la confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento aplicado repetidamente a un mismo individuo produce resultados similares, coherentes y consistentes, que se alcanza al aplicar una prueba piloto previa a la aplicación formal con la muestra. Este aspecto no pudo ser comprobado, dado el contexto en el que se desarrolló la investigación, por ende, constituye una de las limitaciones que se explicitarán en el Capítulo V.

3.4.3.3 Objetividad

La objetividad hace referencia principalmente a la permeabilidad del instrumento respecto a las tendencias y sesgos de los investigadores (Mertens, 2010). A su vez, la objetividad aumenta cuando los investigadores están realmente capacitados para implementar el instrumento, donde su proceder debe ser similar en todos los casos, entregando las mismas instrucciones y condiciones de respuesta para todos los participantes (Hernández et al., 2014).

En relación a lo anterior, para asegurar la objetividad del instrumento, se entregó un mismo formato del cuestionario para cada participante, donde se otorgaron condiciones igualitarias a todas las Educadoras de la muestra, en lo referido a las instrucciones y al plazo de tiempo para que éste fuese respondido. De esta manera se evitó que las investigadoras presentaran preferencias e inclinaciones que pudiesen intervenir en el desarrollo del cuestionario.

3.5 Análisis de datos

El análisis realizado en esta investigación fue por medio de la estadística descriptiva, la cual se define como la técnica que se encarga de la recogida, el orden y el análisis de los datos de la muestra (Igartúa, 2006).

Monje (2011), indica que el concepto básico de la descripción estadística es la distribución de frecuencias. Éste es un método que se utiliza para organizar y resumir datos, los cuales se ordenan señalando el número de veces que se reitera cada valor. La información recopilada y tabulada se organiza sistemáticamente de acuerdo a su complejidad, y pueden presentarse de manera individual o combinada, ya sea a través de cuadros, tablas, gráficos o textualmente. En este estudio, se utilizaron gráficos circulares e histogramas (de barras) para hacer la distribución de las frecuencias en relación a cada pregunta del cuestionario.

A su vez, para el análisis de los datos se utilizaron dos medidas de tendencia central, las cuales se ubican dentro de la distribución obtenida de los datos y se definirán a continuación.

La primera de ellas es la moda, Monje (2011) la concibe como “el valor de la variable que se presenta con mayor frecuencia. Una serie de datos puede tener una sola moda, dos modas, tres modas etc. o no tener ningún valor modal” (p. 178). La segunda es la media, la cual “es un único valor de la variable que se obtiene de sumar todos los valores de la serie y dividir por el total de ellos” (p. 180).

Estas dos medidas fueron utilizadas en la investigación para obtener un panorama claro, ordenado y explícito de las tendencias y promedios de las variables, para posteriormente hacer un análisis de la información recabada.

3.6 Consideraciones éticas

En relación a las consideraciones éticas, Blaxter et al. (2000) proponen cuatro grandes aspectos a tener en cuenta en un proceso de investigación, el primero de ellos es la confidencialidad, esta se refiere a saber hasta qué punto los datos de los participantes pueden ser divulgados. El segundo es el anonimato, aspecto que apunta la preservación de la identidad de los individuos, la cual puede ser exigida por la investigación y/o por el informante. El tercer aspecto es la legalidad, esta alude al seguimiento de los conductos regulares y permisos requeridos para llevar a cabo la investigación, asimismo, se relaciona con el respeto a la propiedad intelectual y a la atribución de créditos correspondientes. Por último, está el profesionalismo, donde se hace énfasis en el proceder de los investigadores, el cual debe adecuarse a las normas y exigencias profesionales según el campo de investigación.

Todos estos aspectos fueron respetados dentro de este estudio, ya que, para poder aplicar los cuestionarios, en una primera instancia las investigadoras se contactaron vía email con los colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción que imparten el ILE en niveles playgroup, para solicitar la autorización y el contacto de las Educadoras de Párvulos que enseñan en este nivel, respetando el conducto regular.

En segunda instancia, la docente a cargo del grupo de seminario hizo llegar una carta institucional a cada establecimiento participante, por parte de la Facultad de Educación, con el fin de contar con el respaldo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en el desarrollo del estudio.

En una tercera instancia, una vez que cada una de las instituciones educativas aceptaron participar de la investigación e hicieron envío de los correos de las Educadoras de Párvulos de los niveles playgroup, se solicitó a las docentes que contestaran el cuestionario bajo su consentimiento informado (*ver apéndice A*), explicitando que sus respuestas serían utilizadas sólo con fines investigativos, manteniendo sus identidades siempre bajo anonimato.

Del mismo modo, los procedimientos realizados por las investigadoras se ajustaron a las exigencias del estudio cuantitativo, bajo la supervisión de la profesora guía durante las distintas etapas del proceso.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se dan a conocer las respuestas de dieciséis Educadoras de Párvulos que participaron en el proceso de aplicación del cuestionario, el cual fue enviado a una muestra total de dieciocho docentes que imparten el ILE en niveles playgroup, en cuatro de los seis colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción que contaban con las características para ser parte del estudio.

Para ello se realizó un análisis descriptivo de las respuestas de las participantes, en función de cada pregunta de las cinco dimensiones establecidas en el instrumento, las cuales son sociodemográfica, didáctica del inglés, reflexión pedagógica, práctica pedagógica y contexto nacional.

A continuación, se presentan los datos obtenidos de cada pregunta, por medio de gráficos circulares y de barras, los cuales reúnen las respuestas de las Educadoras en porcentajes. Además, la información recabada se describió y analizó por medio de medidas de tendencia central, con la finalidad de contrastar las respuestas obtenidas con la información teórica.

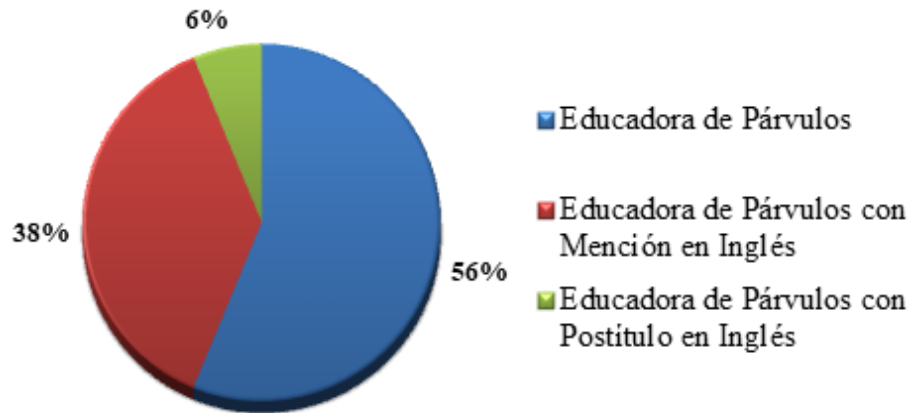
4.1 Análisis Dimensión Sociodemográfica

Pregunta N°1: *¿Cuál es su título profesional?*

A continuación, en la figura 1 se presenta el gráfico que muestra las dieciséis respuestas obtenidas para esta pregunta.

Figura 1

Título profesional



Según la figura 1, el título profesional que predomina en las respuestas es el de Educadora de Párvulos, el que obtuvo el 56%, lo que representa a nueve Educadoras. Luego, el título de Educadora de Párvulos con Mención en Inglés es el que obtuvo la segunda puntuación con un 38%, que representa a seis docentes, y en tercer lugar, un 6%, que corresponde a una Educadora de Párvulos con Postítulo en Inglés.

A partir de las respuestas de las participantes, la moda indica que, en los centros educativos con énfasis bilingüe, se encuentran ejerciendo más docentes con el título profesional de Educadora de Párvulos. Esto resulta llamativo ya que, en un contexto

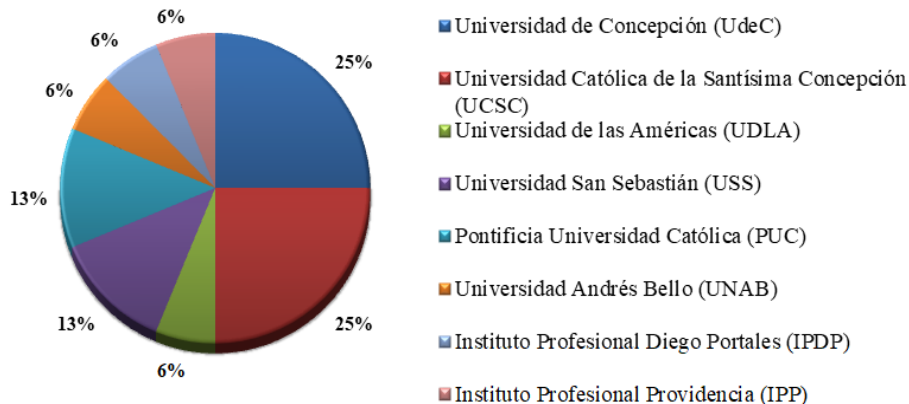
educativo con énfasis bilingüe, se espera que la mayor cantidad de profesionales que se desempeñan en este se especialicen en la enseñanza del inglés.

Pregunta N°2: ¿De qué institución egresó?

A continuación, en la figura 2, se presentan las instituciones formadoras de donde egresaron las dieciséis Educadoras participantes del estudio.

Figura 2

Instituciones formadoras



Según la figura 2, la UCSC y la UdeC prevalecen como institución formadora con un 25% cada una, seguida de la USS y la PUC que corresponde a un 13% con dos Educadoras por cada institución y por último, con un 6% se posicionan las demás instituciones con una docente egresada de estas.

La moda se presenta en la UCSC y la UdeC, con cuatro Educadoras egresadas de cada una de estas instituciones. Cabe recalcar que, de las universidades e institutos mencionados en las respuestas obtenidas, actualmente sólo la UCSC imparte la Mención en Inglés (*ver tabla I-1*), siendo la principal institución formadora de docentes con esta especialización en el Gran Concepción, por lo tanto, las opciones de universidades que cuentan con esta especialización en la carrera de Educación de Párvulos, se han visto reducidas en los últimos

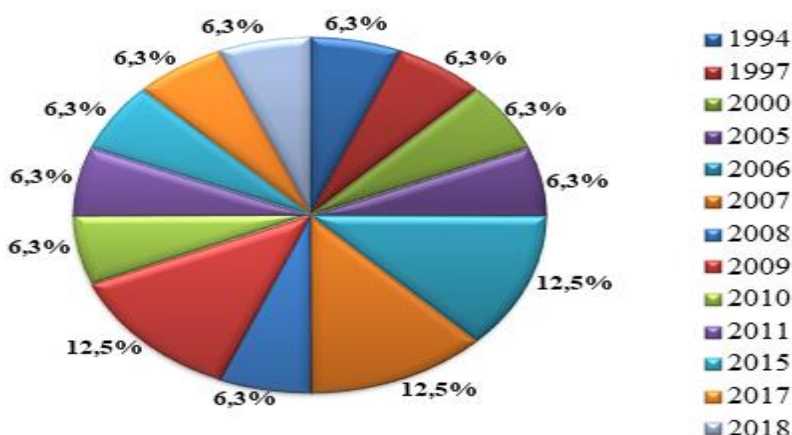
años, lo que podría considerarse como una desventaja para las personas que quieran optar por esta.

Pregunta N°3: ¿En qué año se tituló?

El gráfico de la figura 3 representa los años en que las participantes se titularon de la carrera de Educación de Párvulos.

Figura 3

Año de titulación



Según la figura 3, hubo una mayor cantidad de tituladas en los años 2006, 2007 y 2009, con un 12,5% cada uno de ellos, el que corresponde a dos Educadoras. Mientras que los demás años sólo alcanzan un 6,3%, el cual representa solo a una participante.

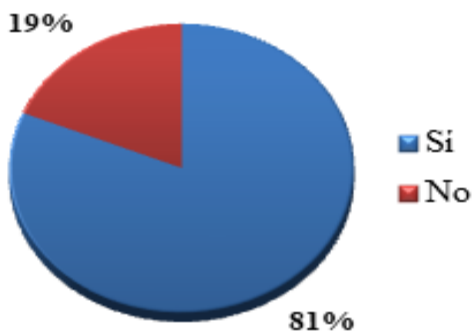
A partir de lo anterior, la moda se presenta en los años 2006, 2007 y 2009, con 37,5% del total de respuestas. Por lo tanto, de acuerdo a los datos obtenidos, se asume que la experiencia de las Educadoras encuestadas oscila entre los 11 y 14 años de ejercicio. Esto supone que las docentes se han desempeñado durante varios años en los niveles de EPA, por lo que se presume que éstas podrían haber adquirido diversos conocimientos referidos a la enseñanza del ILE mediante su ejercicio docente.

Pregunta N°4: ¿Posee especialización(es) en el idioma inglés?

A continuación, la figura 4 representa las respuestas obtenidas por parte de las dieciséis participantes.

Figura 4

Especialización en el idioma inglés



Según el gráfico, un 81% de las encuestadas, que representa a trece profesionales, afirma tener alguna especialización en el idioma inglés, mientras que un 19% plantea que no la posee.

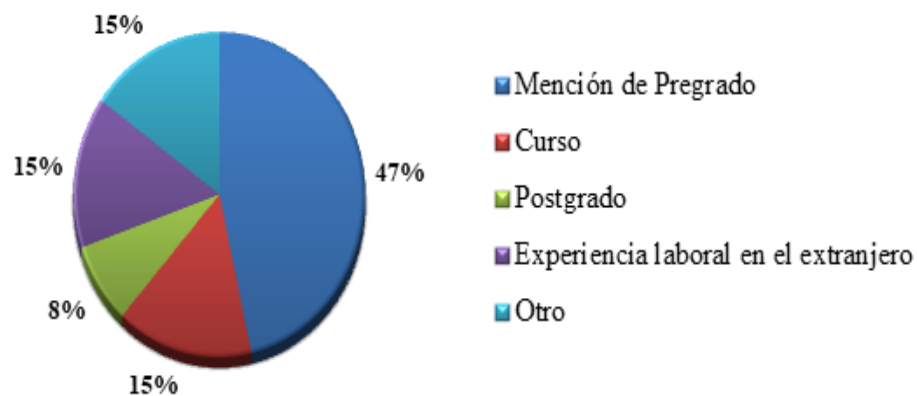
La moda indica que las docentes que enseñan en colegios con énfasis bilingüe se especializaron en esta lengua. Sin embargo, resulta interesante que exista un porcentaje no menor de Educadoras que se encuentren impartiendo el idioma inglés en los niveles playgroup, sin ningún tipo de especialización en esta lengua. En relación a esto, Piquer (2006) afirma que las docentes deben poseer una formación especializada tanto en la educación infantil como en el idioma inglés y tener un panorama general sobre cómo funciona la lengua y la didáctica de ésta, tanto en lo oral como en lo escrito. Por ende, lo planteado por el autor no coincide en su totalidad con la realidad de los colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción.

- *Indique el tipo de especialización*

A partir de la pregunta N°4, se les pidió a las encuestadas que tenían especialización en el idioma inglés que señalaran el tipo de esta. Los resultados obtenidos se grafican en la figura 5.

Figura 5

Tipo de especialización en el idioma inglés



De un total de trece respuestas, un 47%, que corresponde a seis participantes, afirmó haberse especializado por medio de una mención en sus estudios de pregrado, seguido de un 15%, que equivale a dos Educadoras que plantearon realizar un curso en el idioma. A su vez, un 15% indicó tener experiencia laboral en el extranjero, y asimismo, un 15% escogió la alternativa otro, en la cual una de ellas mencionó tener un diplomado en inglés para educadores y cursos en Instituto Chileno Norteamericano, mientras que la otra cursó su etapa escolar en un colegio británico. Finalmente, con un 8% se encuentra la única profesional que señaló poseer un estudio de postgrado.

Respecto al tipo de especialización en cuanto al idioma inglés, la moda señala que hay un mayor porcentaje de Educadoras con mención de pregrado, mientras que el resto se

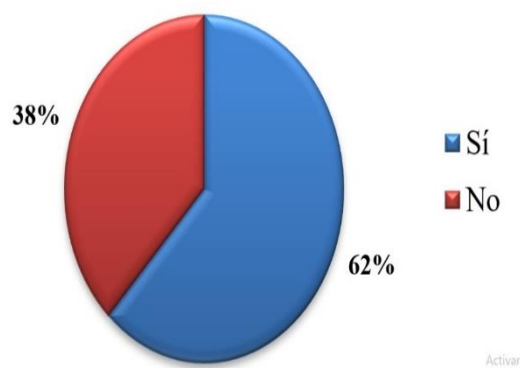
especializó por medio de su formación no formal e informal posterior a su titulación. Esto es destacable ya que indica que a pesar de que algunas no se especializaron de manera formal, lo hicieron por medio de otros estudios y/o experiencias, lo que favorece y potencia su ejercicio docente.

Pregunta N°5: Considerando su especialización, ¿Tuvo algún curso referido a la Didáctica del Inglés?

En esta pregunta dicotómica se consideró solo a las trece Educadoras que mencionaron poseer especialización en el idioma, y se les solicitó que indicaran si tuvieron algún curso referido a la didáctica del inglés. En la figura 6 se muestra el gráfico que representa los resultados obtenidos.

Figura 6

Curso de Didáctica del Inglés



En el gráfico anterior se evidencia que un 62%, el cual corresponde a ocho Educadoras, tuvo algún curso referido a la didáctica del inglés durante su especialización, mientras que el 38% restante señaló no haberlo tenido.

En relación a lo anterior, la moda indica que las participantes sí tuvieron algún curso

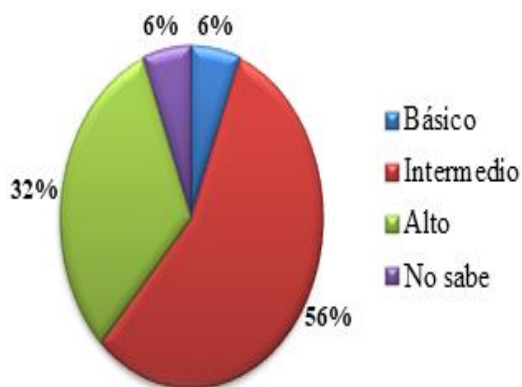
referido a la didáctica del inglés. Sin embargo, llama la atención que algunas de las docentes no cuenten con este, ya que tal como indican Sánchez y De Tembleque (1986), no basta con saber los contenidos lingüísticos del idioma, sino que éste se debe saber enseñar, dado que gran parte de las equivocaciones obtenidas en la enseñanza del inglés se deben a la insuficiente preparación de los docentes.

Pregunta N°6: ¿Cuál es su nivel de Inglés?

En la figura 7 se presentan las respuestas que se obtuvieron en relación al nivel de inglés que dominan las Educadoras participantes.

Figura 7

Nivel de inglés



El nivel de inglés que predomina en las participantes es el Intermedio con un 56% correspondiente a nueve docentes. Seguido a este se posiciona el nivel Alto, con un 32% equivalente a cinco Educadoras y por último, con un 6% se encuentra una pedagoga que posee un nivel Básico y otra que afirmó no saber su nivel de inglés.

La moda indica que el nivel de inglés que prevalece en las Educadoras participantes es el Intermedio, sin embargo, un tercio de las participantes, posee un nivel Alto en el

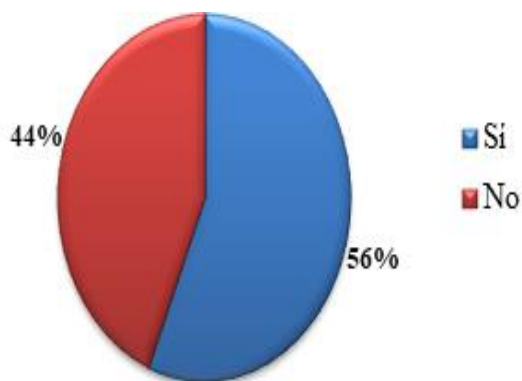
dominio de la lengua. Esto es destacable, ya que demuestra que la mayoría de las docentes posee y maneja los conocimientos de la lengua inglesa, lo que permitiría utilizarla de manera apropiada mientras se enseña.

Pregunta N°7: ¿Su nivel de inglés está certificado?

Luego de que contestaran su nivel de inglés en la pregunta anterior, se les solicitó a las participantes por medio de una pregunta dicotómica, que indicaran si este se encuentra certificado. La figura 8 representa a las respuestas de las dieciséis Educadoras.

Figura 8

Certificación nivel de inglés



En cuanto a la certificación del idioma inglés de las Educadoras que participaron del estudio, sólo el 56%, que representa a nueve de ellas, afirma tenerla, mientras que el 44% que corresponde a siete docentes, no la posee.

La moda señala que las participantes sí poseen algún tipo de certificación de su nivel de inglés. Al relacionar las respuestas de esta pregunta, con las de la N°6, se asume que el mayor número de certificaciones de la lengua inglesa se encuentra entre el nivel Intermedio y el Alto, con un total de nueve Educadoras, lo que indica que estas cuentan con un nivel

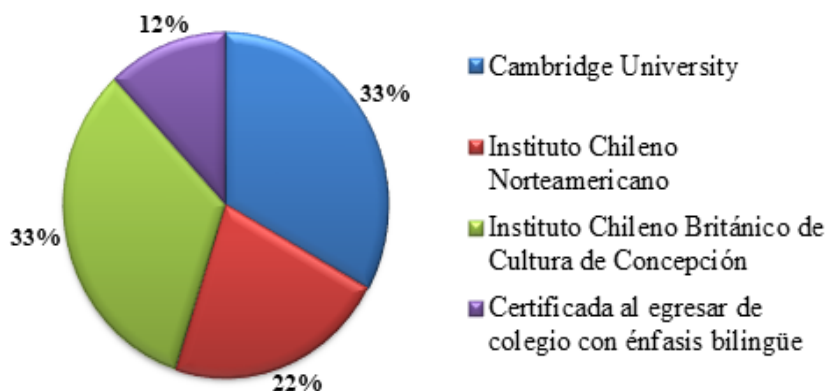
esperable para impartir el idioma.

- *Si su respuesta fue sí, ¿Por qué institución fue certificado?*

A partir de la pregunta N°7, se les solicitó a las nueve participantes que declararon tener certificación en su nivel de inglés, que especificaran cuál institución los certificó. Las respuestas obtenidas se grafican en la figura 9.

Figura 9

Instituciones certificadoras



De las Educadoras que indicaron tener una certificación en el idioma, coinciden en un 33%, tres docentes que afirman haberse certificado por Cambridge University y tres que señalaron tener certificación del Instituto Chileno Británico de Cultura de Concepción. Mientras que, un 22%, equivalente a dos de ellas, señaló tener certificación en el Instituto Chileno Norteamericano. Por último, un 12% es decir, una de las participantes, mencionó haber sido certificada al ser egresada de un colegio con énfasis bilingüe.

En relación a lo anterior, la moda evidencia que la mayoría de las Educadoras fueron certificadas por la institución Cambridge University y el Instituto Chileno Británico de Cultura de Concepción, las que en conjunto reúnen un 66%.

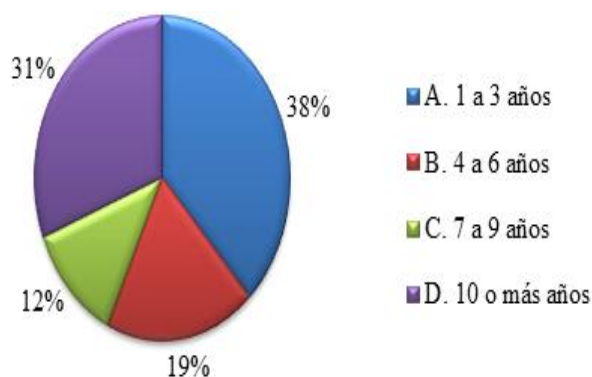
Es destacable que las docentes que ejercen en colegios con énfasis bilingüe se encuentren certificadas por medio de distintas instituciones, ya que demuestra el interés de que su nivel de dominio del idioma sea reconocido por un organismo oficial.

Pregunta N°8: ¿Cuántos años de experiencia tiene en el nivel que se desempeña actualmente?

A continuación, la figura 10 representa los años de experiencia que las participantes han tenido en el nivel playgroup, donde se especifica el porcentaje de Educadoras que seleccionó cada opción.

Figura 10

Años de experiencia en nivel Playgroup



Según el gráfico anterior, un 38%, equivalente a seis de las Educadoras, indicó la opción A. Luego, un 19%, que representa a tres participantes, seleccionó la alternativa B, mientras que dos de las docentes pertenecientes al 12% de la muestra, optó por la C. Por último, el 31% eligió la D, porcentaje que corresponde a cinco de ellas.

En este caso, la moda señala que las Educadoras que enseñan el inglés en playgroup poseen de 1 a 3 años de experiencia en este nivel. Esto es lo esperable, ya que generalmente

los establecimientos educacionales suelen cambiar a las docentes del nivel educativo en el que ejercen, ya sea al azar o por continuar con un grupo determinado de párvulos. Por lo tanto, es poco probable que tengan varios años de experiencia en un mismo nivel.

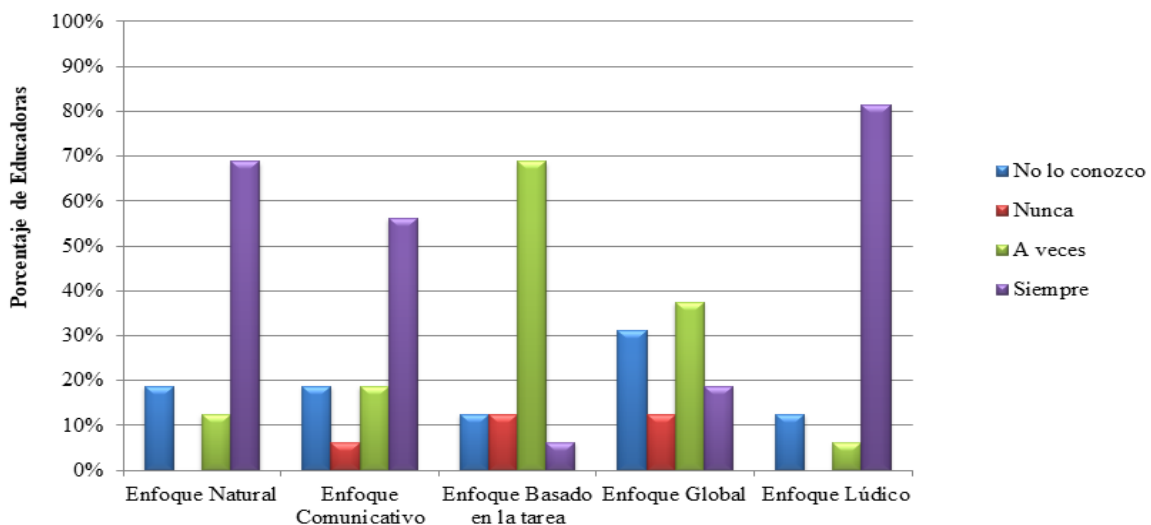
4.2 Análisis Dimensión Didáctica del Inglés

Pregunta N°9: ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes enfoques para la enseñanza del inglés?

En relación a la Dimensión Didáctica del Inglés, se plantearon cinco tipos de enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera, donde las participantes debían marcar el indicador que más se adecuara a lo que realizan frecuentemente en sus prácticas pedagógicas, partiendo desde el “no lo conozco”, hasta el “siempre”. Las respuestas obtenidas se grafican en la figura 11, donde se explicita el porcentaje de Educadoras que seleccionó cada opción.

Figura 11

Enfoques para la enseñanza del inglés



A partir de la figura anterior, las participantes plantean que el enfoque que más utilizan para la enseñanza del inglés a párvulos de 3 a 4 años es el Lúdico, donde un 81%, correspondiente a trece de ellas, señaló emplearlo siempre. En segundo lugar, se encuentra el enfoque Natural, con un 68% equivalente a once de las participantes. Por último, en tercer lugar, se puede visualizar al enfoque Comunicativo, donde un 56%, representa a nueve docentes que mencionó usarlo siempre.

A partir de los datos obtenidos, la moda indica que el enfoque más empleado por las Educadoras de nivel playgroup es el Lúdico. Cabe señalar que las participantes no utilizan este enfoque de forma aislada, sino que lo complementan con otros, dependiendo de cómo esta lleve a cabo sus prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza del ILE.

En base a lo anterior, y relacionando esta pregunta con la N°5, se asume que las docentes que poseen especialización y algún curso referido a la didáctica del inglés emplean con mayor frecuencia en sus prácticas pedagógicas los enfoques Lúdico y Natural y, en menor medida, los enfoques Comunicativo, Global y Basado en la tarea.

En relación al grupo de Educadoras que sí tiene especialización, pero no poseen algún curso referido a la didáctica del inglés, se aprecia que la mayoría de estas utilizan siempre los enfoques Natural y Lúdico, mientras que el Comunicativo es utilizado en menor frecuencia en sus prácticas pedagógicas. En cuanto a los enfoques Basado en la tarea y Global, estos se emplean en escasa frecuencia, donde las pedagogas indicaron usarlo a veces o simplemente no conocerlo. Es importante señalar que las Educadoras que no poseen especialización ni didáctica en el idioma inglés indicaron no conocerlos o no utilizarlos en su ejercicio docente.

No obstante, independientemente de la frecuencia en que las docentes utilicen los

enfoques señalados en el cuestionario, todos estos son apropiados para la enseñanza del inglés a niños/as de 3 a 4 años, en relación a lo planteado en el marco teórico.

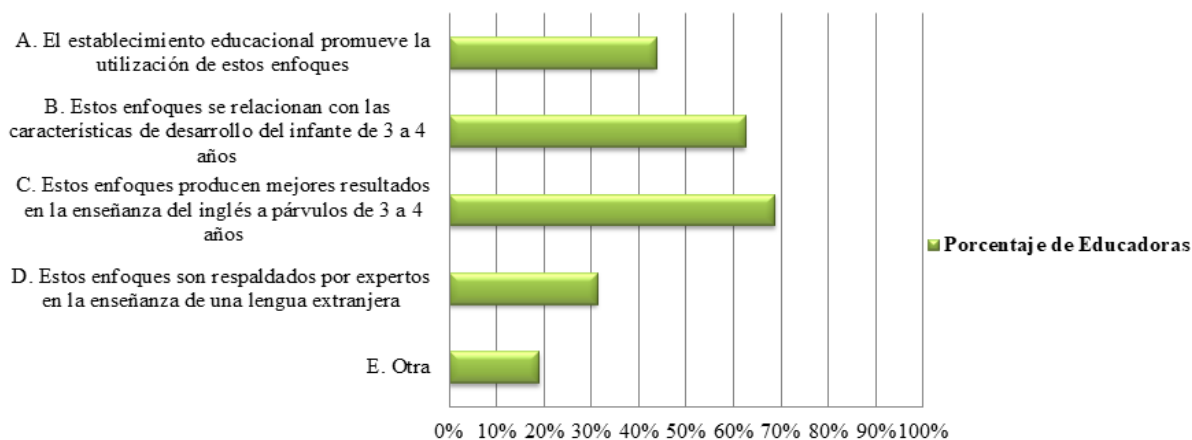
Cabe destacar, que de todos los enfoques mencionados anteriormente, la propuesta curricular nacional para el idioma extranjero NT2, se basa principalmente en el Comunicativo, el cual aplicado en EPA, tiene por finalidad desarrollar la capacidad comunicativa del idioma inglés en los párvulos de forma progresiva, por medio de la interacción y comunicación de información significativa (MINEDUC, s. f.). Por ende, llama la atención que este no sea uno de los más utilizados en las prácticas pedagógicas de las participantes.

Pregunta N°10: *A partir de los enfoques seleccionados anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarlo(s) en el aula?*

Para que las participantes justificaran las respuestas de la pregunta anterior, se plantearon cinco alternativas de tipo multirrespuesta, con diferentes razones que pudieran considerar para utilizar los enfoques seleccionados dentro del aula, incluyendo la opción “otro” para agregar una respuesta que no estuviera dentro de las alternativas propuestas. Los resultados se plantean en la figura 12 por medio de un gráfico de barras horizontal, el que indica el porcentaje de Educadoras que respondió cada opción.

Figura 12

Razones para utilizar los enfoques en el aula



En la figura 12, respecto a la selección de los enfoques, prevalece en primer lugar la alternativa C, con un 68,8%, lo cual equivale a un total de once respuestas. La segunda razón más común entre las participantes es la opción B, con un 62,5%, correspondiente a diez respuestas. En tercer lugar, se posiciona la alternativa A, con un 43,8%, que representa a siete Educadoras. En cuarto lugar, prevalece la opción D con 31,3%, que simboliza cinco docentes. En último lugar, la alternativa E obtuvo un 18%, en la cual contestaron tres pedagogas, donde sus respuestas fueron no conocer estos enfoques, no tener mayor información sobre ellos, y utilizarlos ya que le permiten a los niños y niñas la inmersión en la segunda lengua.

Según esta información, la moda indica que las Educadoras seleccionan enfoques en base a que estos producen mejores resultados en la enseñanza del inglés en el nivel playgroup, que es lo esperable, ya que supone un conocimiento de estos y sus efectos en los infantes de 3 a 4 años.

Llama la atención que dos participantes mencionaron en sus respuestas no conocer ninguno de estos enfoques o no tener mayor información de ellos, ya que, según Richards y Rodgers (2001), el conocimiento de estos permite al docente escoger entre una variedad de opciones metodológicas, las formas más adecuadas y eficientes para la enseñanza de un

idioma, contextualizándolas a la realidad que se vive en el aula. Esto posibilita al pedagogo diseñar programas y material para la enseñanza de una lengua, considerando las necesidades de sus alumnos y las limitaciones del entorno o del establecimiento educativo, de acuerdo a su propio criterio y sus preferencias, lo cual refleja su compromiso profesional.

Al relacionar las respuestas de las participantes que señalaron no conocer ni tener mayor información sobre estos enfoques, con su título y especialización, se puede deducir que su falta de conocimiento se debe a la no especialización formal, en cuanto a la didáctica del idioma.

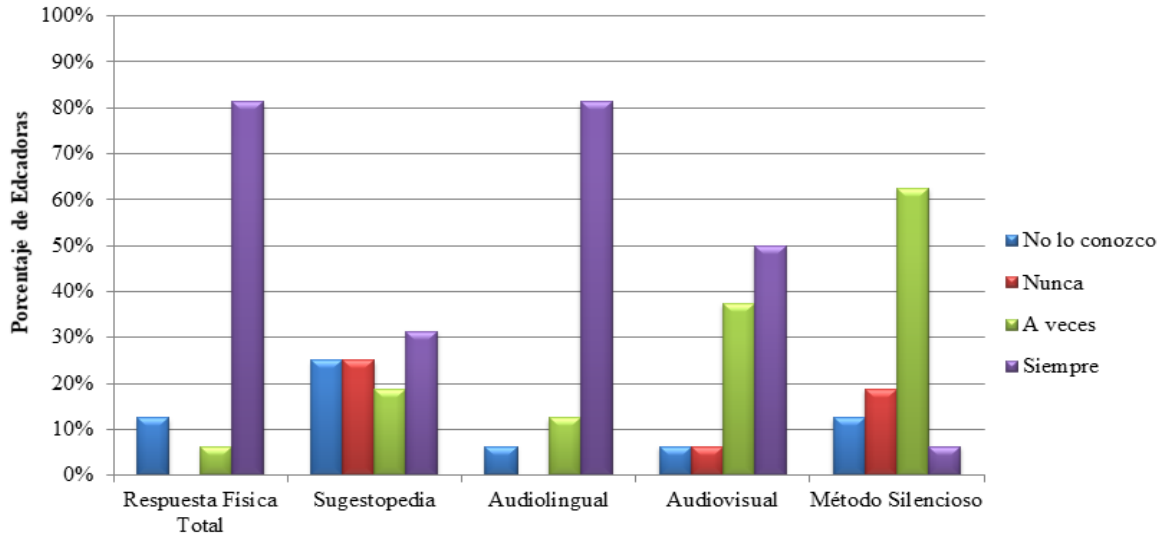
Dado que esta pregunta era de opción multirrespuesta, casi la mitad de las participantes combinaron sus alternativas incluyendo dentro de ellas, la razón de que utilizan los enfoques de enseñanza ya que a que el establecimiento promueve la utilización de estos, lo que quiere decir que existe una cierta influencia por parte de la institución educativa en las prácticas pedagógicas de las Educadoras que imparten el ILE. Además, se visualiza una relación entre las participantes que respondieron esta alternativa y sus años de experiencia, donde las que indican tener nueve o más años, son las que tienden a utilizar los enfoques que son promovidos por el centro educativo.

Pregunta N°11: *¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes métodos para la enseñanza del inglés?*

Para esta pregunta se plantearon cinco métodos para la enseñanza de una lengua extranjera, donde las participantes debían seleccionar la frecuencia con que los utilizan en sus aulas. Las respuestas se grafican en la figura 13, donde se explicita el porcentaje de Educadoras que seleccionó cada opción.

Figura 13

Métodos para la enseñanza del inglés



Los dos métodos que tienen mayor frecuencia de uso son el de Respuesta Física Total (TPR) y el Audiolingual, coincidentemente con un 81,25%, que corresponde a un total de trece Educadoras por cada uno. Luego se encuentra el Audiovisual con un 50% que representa a ocho participantes, y finalmente el Sugestopedia con un 31,25% que equivale a cinco Educadoras.

La moda prevalece en el método TPR y el Audiolingual, ambos con mayor preferencia por parte de las participantes. Esto es lo esperable, debido a que los métodos se adecuan a las características de desarrollo de los párvulos. Por un lado, el TPR se basa en la coordinación del habla y la acción, enseñando por medio de la respuesta física, es decir, a través de movimientos corporales (Richards y Rodgers, 2001), los cuales son representativos de la etapa de desarrollo psicomotor en la que se encuentran los infantes de los 3 a los 4 años. Por otro lado, el método Audiolingual utiliza la técnica de la repetición por medio de la

memorización de canciones, frases simples y la rutina diaria (Richards y Rodgers, 2001), lo que otorga seguridad y confianza, ya que permite al infante familiarizarse con el idioma al estar por primera vez expuesto a éste (MINEDUC, s. f.).

Cabe destacar que resulta curioso el número de Educadoras que utilizan el Método Silencioso y el Sugestopedia, ya que ambos tienen características que no coinciden con las de los infantes de 3 a 4 años. En primer lugar, el Método Silencioso implica que el profesor debe estar en silencio, ser un observador neutral que no felicita por lo correcto ni castiga por el error, mientras que el estudiante debe ser independiente, autónomo y responsable de su aprendizaje, siendo su propio profesor y evaluador (Richards y Rodgers, 2001). En segundo lugar, en el método Sugestopedia, el docente presenta actividades en torno a la escucha y el material lingüístico, lo que implica que el estudiante asume un rol pseudo pasivo, en el cual no debe explorar ni manipular el material presentado por el profesor, sólo tiene que recepcionar estímulos y reaccionar a estos de manera positiva (Richards y Rodgers, 2001).

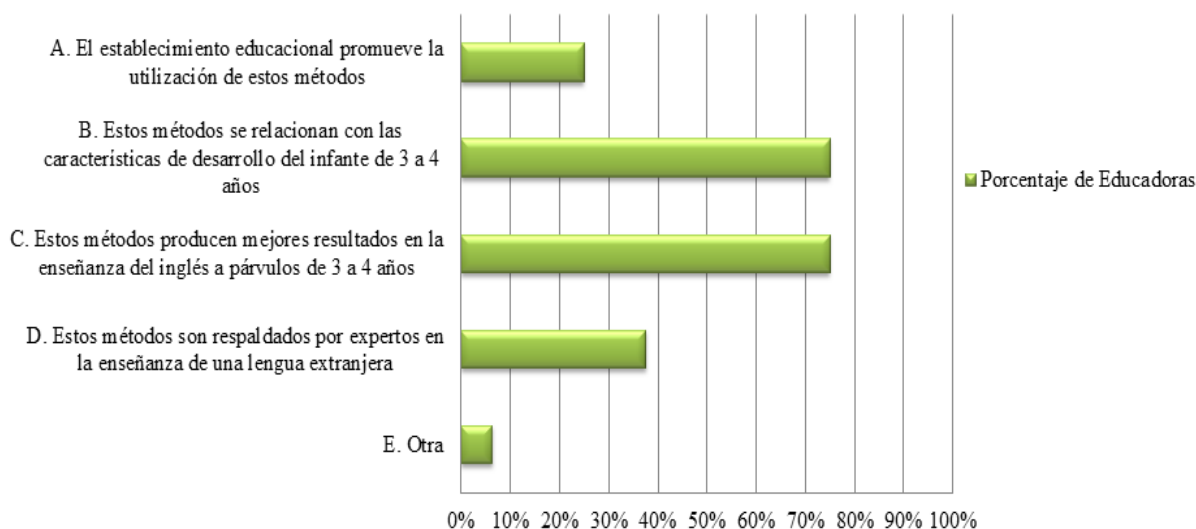
El nivel playgroup es el primer acercamiento formal de la gran mayoría de los niños y niñas al idioma inglés, por ende, se presume que cuando estos ingresan al nivel no tienen conocimientos de esta lengua, por lo tanto, que la Educadora utilice los Métodos Sugestopedia o Silencioso para la enseñanza del ILE, implica no considerar las características de desarrollo de los infantes de 3 a 4 años, como por ejemplo aprender el idioma por medio del modelaje de la Educadora o a través de la exploración y contacto con el material didáctico. Es por ello que la enseñanza del inglés con el uso de estos métodos se vuelve inoportuna y descontextualizada.

Pregunta N°12: *A partir de los métodos seleccionados anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarlo(s) en el aula?*

Para que las participantes justificaran las respuestas de la pregunta anterior, se plantearon cinco alternativas de tipo multirrespuesta, con diferentes razones que pudieran considerar para utilizar los métodos seleccionados dentro del aula, incluyendo la opción “otro” para agregar una respuesta que no estuviera dentro de las alternativas propuestas. Los resultados se plantean en la figura 14 por medio de un gráfico de barras horizontal, el que indica el porcentaje de Educadoras que respondieron cada opción.

Figura 14

Razones para utilizar los métodos en el aula



Según el gráfico anterior, en primer lugar, se posicionan las opciones B y C, las cuales coinciden con un 75%, lo cual corresponde a doce Educadoras por cada opción. En segundo lugar, un 37,5%, equivalente a seis de ellas, optó por la alternativa D. En tercer lugar, se sitúa la opción A, con un 25% que representa a cuatro participantes, y en último lugar está la alternativa E, con un 6,25%, que simboliza a una Educadora que indicó no conocer los métodos de enseñanza planteados en la pregunta.

La moda reitera que las opciones B y C fueron las más respondidas entre las participantes. Es esperable que estas alternativas tengan un mayor porcentaje de respuesta, ya que esto quiere decir que las participantes adecuan la enseñanza a los niños y niñas del nivel. Sin embargo, un cuarto de las participantes menciona utilizar tales métodos porque el establecimiento los promueve, por lo que se infiere que este influye en las prácticas de las docentes, limitando en cierta manera su autonomía profesional.

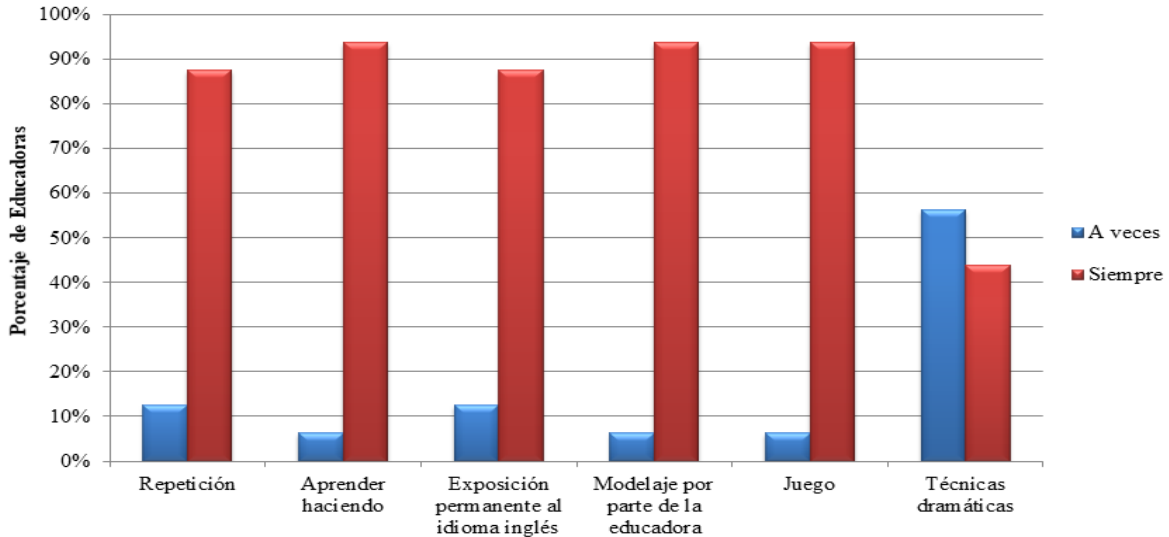
Cabe mencionar, que dentro de las diversas respuestas obtenidas, una Educadora señaló que no utiliza ninguno de estos métodos debido a que no los conoce. Esto resulta inquietante dado que, al igual que en los enfoques de enseñanza, el conocimiento de los métodos posibilita al docente elegir la opción metodológica más adecuada a la realidad que se vive en el aula (Richards y Rodgers, 2001). Si se relaciona la respuesta de la docente con su formación profesional, esta no posee ninguna especialización en el idioma, ni tampoco en su didáctica, por lo que se infiere que presenta una carencia de conocimientos teórico-prácticos, al no dominar los métodos de enseñanza para una lengua meta que puedan apoyar y potenciar su ejercicio docente.

Pregunta N°13: ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias para la enseñanza del inglés?

Siguiendo la línea de las preguntas anteriores, se plantearon seis tipos de estrategias de enseñanza que pudieran utilizar las participantes para impartir el idioma inglés en el aula. El gráfico de la figura 15 muestra las opciones que fueron más seleccionadas por las Educadoras, omitiendo los indicadores de “no lo conozco” y “nunca” ya que estos no reunieron respuestas.

Figura 15

Estrategias de enseñanza para el inglés



En la figura número 15 se evidencia que el aprender haciendo, el modelaje por parte de la Educadora y el juego, son las estrategias que se utilizan siempre, coincidentemente con un 94% de las respuestas, lo que representa a quince de las participantes. Luego, la Repetición y la Exposición permanente al idioma inglés, obtuvo la respuesta siempre con un 88% cada una, lo que corresponde a catorce Educadoras. Finalmente, las técnicas dramáticas son usadas siempre solo por un 44% de ellas, equivalente a siete participantes.

La moda reitera que las estrategias de aprender haciendo, modelaje y el juego son las más utilizadas, sin embargo, el resto de las estrategias también tienen un porcentaje elevado en su uso por parte de las Educadoras, donde las respuestas oscilaron entre las opciones siempre y a veces. Esto es destacable, dado que estas estrategias coinciden con lo estipulado en el marco teórico respecto a la enseñanza del ILE, las cuales responden a las necesidades de los infantes en cuanto al aprendizaje significativo de un idioma.

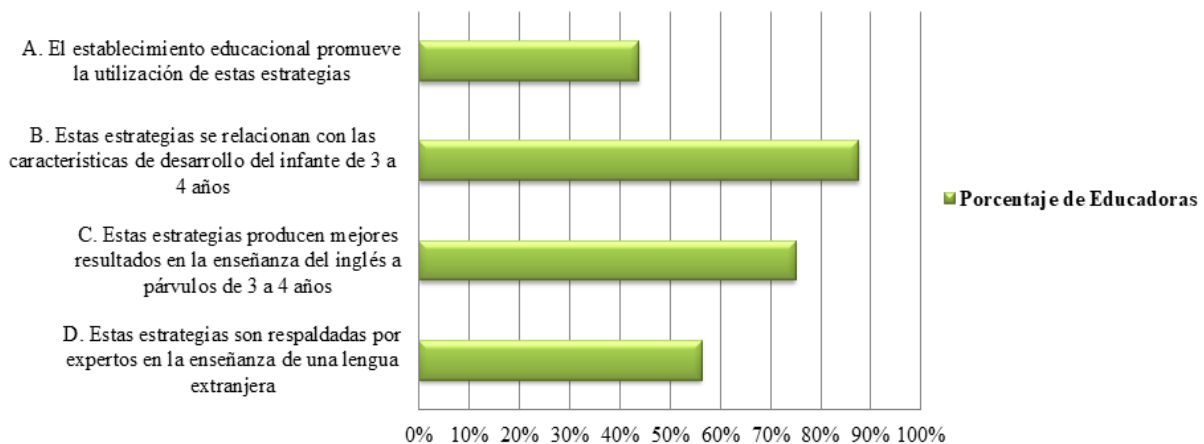
Cabe destacar, que una de las estrategias más utilizadas en las prácticas pedagógicas de las Educadoras es el juego, el cual se establece como un eje central en la EPA y además, como uno de los principios pedagógicos que orienta el ejercicio docente según las B CEP. Asimismo, Pérez (2009) postula que el juego tiene un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, debido a que promueve la motivación y el interés de los niños/as frente a esta lengua.

Pregunta N°14: A partir de las estrategias seleccionadas anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarla(s) en el aula?

Para que las participantes justificaran las respuestas de la pregunta anterior, se plantearon cinco alternativas de tipo multirrespuesta con diferentes razones que pudieran considerar para utilizar las estrategias seleccionadas dentro del aula. Los resultados se plantean en la figura 16, la que indica el porcentaje de Educadoras que respondieron cada opción. Además, la alternativa “otra” fue omitida en la figura, dado que no reunió respuestas de las participantes en el cuestionario.

Figura 16

Razones para utilizar las estrategias en el aula



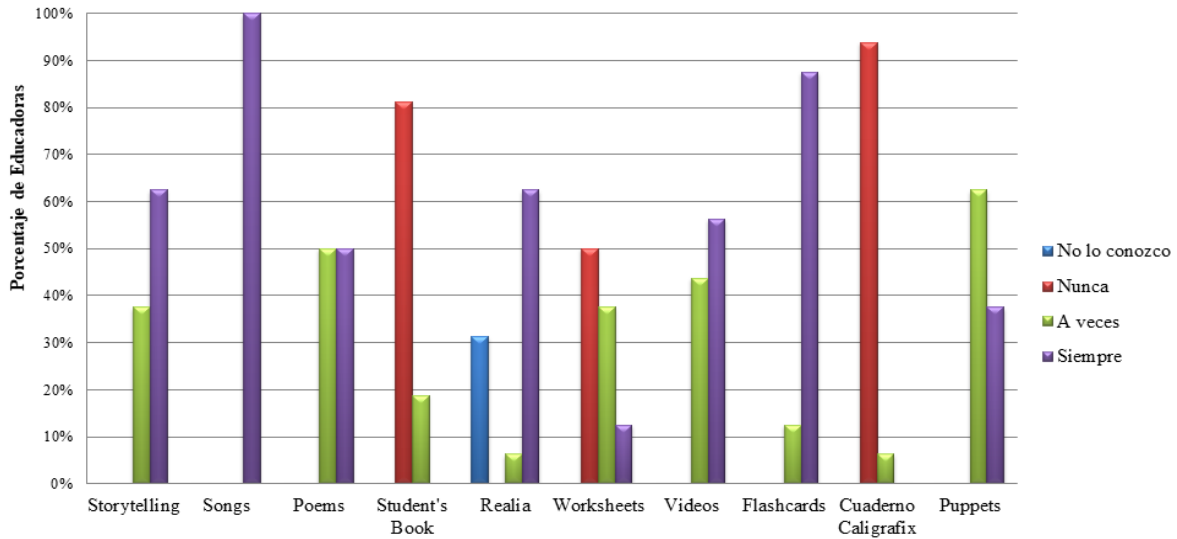
A partir del gráfico anterior, la razón que prevalece en primer lugar es la opción B, con un total de 87,5%, equivalente a catorce respuestas. En segundo lugar, un 75% que representa a doce docentes, indicó la alternativa C. En tercer lugar, con un 56,3%, nueve de ellas seleccionaron la razón D. En cuarto y último lugar, se posiciona la alternativa A con un 43,8% correspondiente a siete respuestas.

En vista de los resultados obtenidos para esta pregunta, se puede asumir que la mayoría de las Educadoras del estudio, escogen estrategias de enseñanza en relación a las características del desarrollo del infante perteneciente al nivel playgroup, por ende, la moda radica en la alternativa B. Esta era la respuesta esperable, ya que indica que las docentes utilizan estrategias pertinentes a los párvulos de este nivel educativo respecto a la enseñanza del ILE.

Pregunta N°15: *¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para enseñar el inglés?*

Para obtener datos en relación a los recursos didácticos que utilizan las Educadoras para impartir el idioma inglés, se planteó una pregunta similar a las anteriores, donde las docentes debían seleccionar la frecuencia de uso, partiendo desde el “no lo conozco” hasta la alternativa “siempre”. Las respuestas obtenidas se grafican en la figura 17, donde se explicita el porcentaje de Educadoras que seleccionó cada opción.

Figura 17 *Recursos para la enseñanza del inglés*



En esta figura, se puede apreciar que la alternativa siempre fue seleccionada con los siguientes porcentajes, en primer lugar, el recurso *songs* alcanzó un 100%, el cual representa a dieciséis participantes, en segundo lugar, un 88% seleccionó las *flashcards*, lo cual corresponde a catorce Educadoras. En tercer lugar, el *storytelling* junto con la *realia*, poseen un 63%, con un total de diez participantes cada uno. En cuarto lugar, los videos con un 56,25% que equivalen a nueve Educadoras. En quinto lugar, se posicionan los *poems* con un 50%, que alude a ocho docentes. En sexto lugar se encuentran los *puppets*, con un 37,5% que corresponde a seis participantes y, en último lugar, las *worksheet* que alcanzan un 13%, lo que es equivalente a dos pedagogas.

En las respuestas a esta pregunta, la moda se centra en el uso del recurso *songs* por la totalidad de las participantes, siendo este beneficioso para la enseñanza del ILE a párvulos de playgroup, ya que este recurso, según Mercader (2001), incentiva la pronunciación natural del inglés en los infantes de una manera llamativa, repetitiva y corta, el cual puede ir acompañado de gestos o movimientos para favorecer la comprensión del contenido en este recurso.

Si analizamos las respuestas obtenidas, un alto porcentaje de las participantes marcaron la opción nunca en los recursos referidos al cuaderno caligrafix, *student's book* y *worksheets*, alcanzando un 94%, 81% y 50% respectivamente. Esto es lo esperable, ya que estos recursos fueron utilizados como preguntas control, debido a que no se relacionan con la enseñanza de la lengua extranjera ni son apropiados para los niños/as de 3 a 4 años. No obstante, una minoría igual mencionó utilizar estos recursos en el aula.

Asimismo, llama la atención que cinco participantes no conozcan la *realia*, siendo un recurso fundamental para llevar a cabo las experiencias de aprendizajes, dado que, según Chang (2017) dentro de la clase de idiomas resulta más motivador el uso de objeto reales a diferencia de elementos artificiales, por ende, al utilizar este recurso los niños/as tienen la oportunidad de explorar y asociar el material concreto con la lengua inglesa. Si relacionamos los datos obtenidos en esta pregunta con los de la N°5 sobre la didáctica del inglés, el 80% de las docentes que señalaron no conocer la *realia*, no tuvieron ningún curso referido a la didáctica del idioma, por ende, se infiere que la falta de conocimiento sobre este recurso puede deberse a su poca especialización en el inglés.

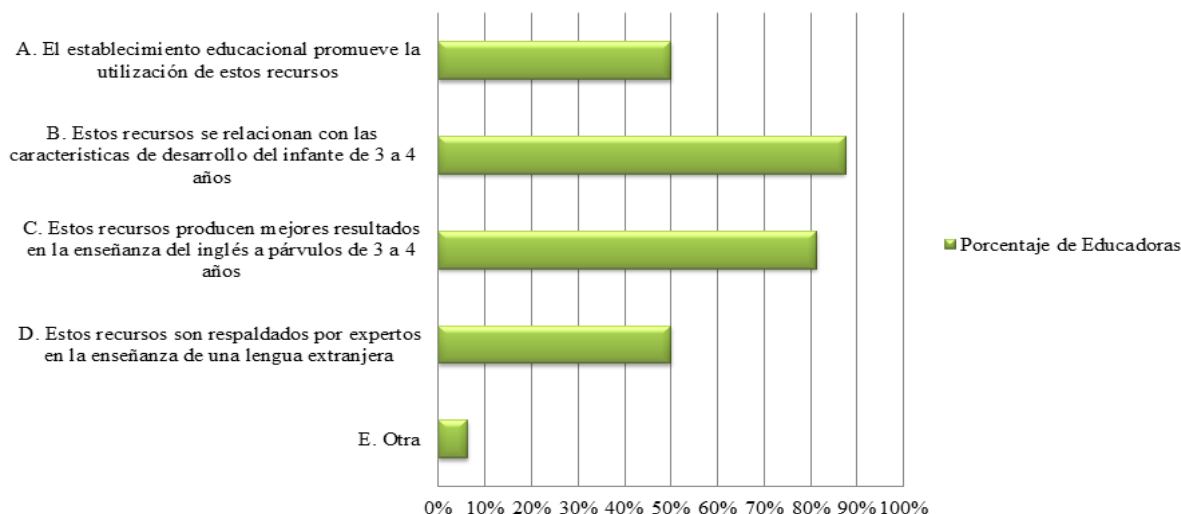
Pregunta N°16: *A partir de los recursos seleccionados anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarlo(s) en el aula?*

Para que las participantes justificaran las respuestas de la pregunta anterior, se plantearon cinco alternativas de tipo multirrespuesta con diferentes razones que pudieran considerar para utilizar los recursos seleccionados dentro del aula, incluyendo la opción “otro” para agregar una respuesta que no estuviera dentro de las alternativas propuestas. Los resultados se plantean en la figura 18, la cual indica el porcentaje de Educadoras que

respondieron esta pregunta.

Figura 18

Razones para utilizar los recursos en el aula



En la figura 18, la opción B reúne la mayor cantidad de respuestas, con un 87,5%, el cual representa a catorce participantes. Luego se posiciona la opción C, con un 81,3%, correspondiente a trece de ellas. A continuación de esta, se puede visualizar con un 50% tanto a la alternativa A como la D, con ocho respuestas cada una. Por último, una Educadora correspondiente a un 6,3% seleccionó la opción E, donde añadió que utilizando estos recursos los niños y niñas van aprendiendo de forma natural la segunda lengua.

En relación a las respuestas, la moda se centra en que los recursos se relacionan con las características de desarrollo de los infantes. Esta era la respuesta presumible, dado que denota un compromiso por parte de las docentes, para que los recursos que utilizan en el aula se adecúen a los párvulos de este nivel educativo respecto a la enseñanza del ILE.

Respecto a la Educadora que mencionó en la opción E, utilizar los recursos ya que

los niños/as aprenden de forma natural la segunda lengua, esta tiene una especialización por medio de un curso en inglés, aunque no de didáctica. A su vez, ella posee entre 7 a 9 años de experiencia ejerciendo en el nivel playgroup, por lo que se presume que se ha ido perfeccionando a través de los años, considerando que respondió la mayoría de las preguntas de manera esperable. Esto es destacable, ya que demuestra un interés e iniciativa por parte de la docente por aprender sobre la temática, con el objetivo de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Llama la atención que la alternativa A, la cual señala que el establecimiento educacional promueve la utilización de estos recursos fue seleccionada por la mitad de las participantes, lo cual significa un alto grado de influencia por parte de la institución educativa en cuanto a la selección de los recursos, a diferencia de los enfoques, métodos y estrategias. Sin embargo, los recursos seleccionados por las Educadoras que optaron por esta justificación, son acordes a las características de los infantes de 3 a 4 años, por lo que la influencia del centro educativo en cuanto a la utilización de los recursos, no tendría repercusiones negativas en las prácticas pedagógicas de las docentes.

Además, resulta interesante que las Educadoras que afirman utilizar siempre y a veces los recursos, Cuaderno Caligrafix, *Worksheets* y *Student's Book*, justifiquen su uso principalmente con las alternativas B, C y D, las cuales mencionan que estos recursos se relacionan con las características de desarrollo de los infantes de 3 a 4 años, producen mejores resultados en ellos y que son respaldados por expertos en la enseñanza de una lengua extranjera, debido a que no se encontró información teórica que acredite que el uso de estos fomentan el aprendizaje de un idioma en párvulos de 3 a 4 años.

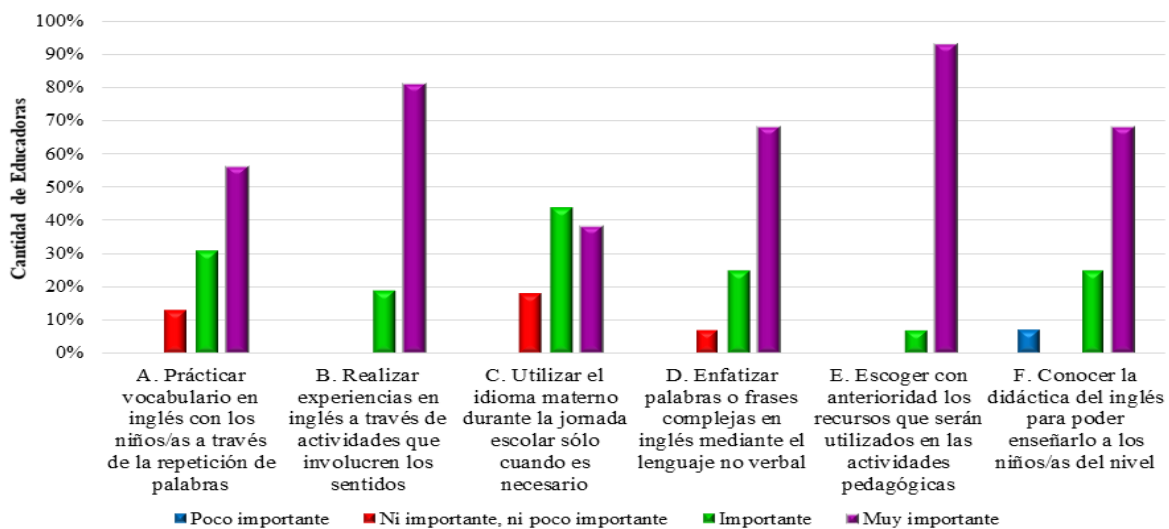
Pregunta N°17: *Según su punto de vista, ¿Cuál es el grado de importancia de las*

siguientes afirmaciones relacionadas a la Didáctica del inglés?

Para esta pregunta, se plantearon seis afirmaciones en relación a la Didáctica del inglés, donde las participantes debían seleccionar el grado de importancia que le otorgan a éstas. La figura 19 grafica las respuestas obtenidas, en función del porcentaje de Educadoras que marcó cada opción.

Figura 19

Didáctica del Inglés



En relación al gráfico anterior, las afirmaciones que fueron señaladas como muy importantes por parte de las participantes en relación a la Didáctica del inglés son, primeramente, la E, la que fue seleccionada por quince de ellas con un 93,5%, mientras que la B obtuvo trece respuestas con un 81,25%. Seguido de esto, se posicionan las aseveraciones D y F, con once respuestas equivalentes a un 68,75% cada una. En un menor porcentaje, continúa la afirmación A, con un 56,25%, que representa a nueve pedagogas, y por último, la C reunió un 37,5% correspondiente a seis respuestas.

A partir de lo anterior, la moda indica que para las Educadoras participantes es muy importante escoger los recursos que utilizarán en sus actividades pedagógicas con anterioridad. En relación con las respuestas obtenidas por cada alternativa se esperaba que el muy importante prevaleciera en los porcentajes, ya que todas estas afirmaciones fueron elaboradas en base al marco teórico y son vitales para llevar a cabo prácticas pedagógicas pertinentes para la enseñanza del ILE a párvulos de 3 a 4 años.

Llama la atención que una minoría que corresponde a un 6,25%, haya señalado que es poco importante conocer la Didáctica del inglés, lo cual difiere con las demás respuestas que la ubican dentro de las alternativas importante y muy importante. Sin embargo, la Educadora que realizó esta afirmación declaró no haber tenido un curso referido a la didáctica del inglés, por lo cual, se puede presumir que no tiene conocimiento de ésta ni de su importancia y efecto en el aprendizaje de sus estudiantes.

Además, cabe destacar que las afirmaciones A y C, las cuales mencionan practicar vocabulario en inglés con los niño/as a través de la repetición de palabras y utilizar el idioma materno durante la jornada escolar sólo cuando es necesario respectivamente, se plantearon como preguntas control, con la finalidad de reforzar lo que las Educadoras habían respondido anteriormente en la pregunta N° 13 en relación a las estrategias de enseñanza.

Al relacionar las respuestas de ambas preguntas, se evidenciaron algunas contradicciones entre éstas, por ejemplo, dos de las participantes mencionaron que era ni importante, ni poco importante practicar vocabulario en inglés con los niños/as a través de la repetición de palabras, no obstante, ellas indicaron utilizar siempre la estrategia de repetición.

A partir de esto se puede deducir que las Educadoras deberían consolidar sus conocimientos teóricos respecto a la enseñanza de una LE, con la finalidad de que tengan

mayor claridad respecto a algunos conceptos involucrados en sus prácticas pedagógicas.

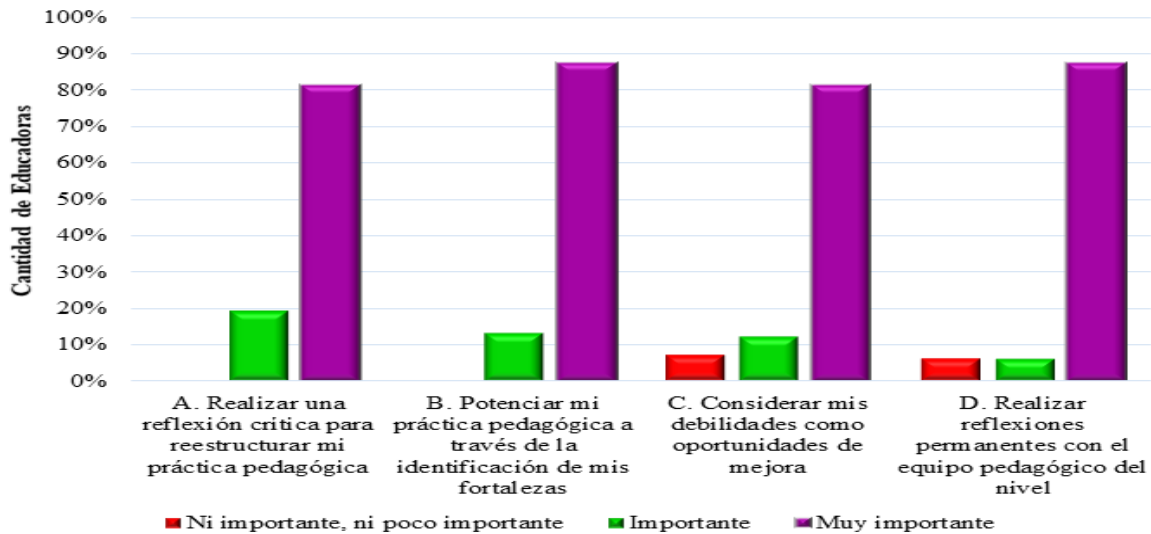
4.3 Análisis Dimensión Reflexión Pedagógica

Pregunta N°18: ¿Cuán importante considera usted las siguientes afirmaciones en relación a la reflexión pedagógica?

En lo referido a la Dimensión Reflexión Pedagógica, se plantearon cuatro afirmaciones donde las participantes debían marcar el grado de importancia que le otorgan a éstas. En la figura 20 se grafican las respuestas obtenidas, explicitando el porcentaje de Educadoras que seleccionó cada opción, donde se omitió el indicador “poco importante” ya que este no reunió respuestas.

Figura 20

Reflexión pedagógica



A partir de la figura 20, se visualiza que tanto la afirmación B como la D, son muy importantes, las cuales coinciden con un 87,5%, correspondiente a catorce Educadoras.

Luego, se sitúan las opciones A y C con un 81,25% cada una, lo que equivale a trece participantes por cada opción.

La moda reitera que la afirmación B y D son las más importantes para las participantes, sin embargo, en comparación con el resto de las aseveraciones, existe una variación mínima. Esto indica que en su mayoría, todas las afirmaciones planteadas son importantes y muy importantes para las participantes.

Con respecto a la reflexión pedagógica, el MBE EP en su dominio de compromiso y desarrollo profesional, plantea que la Educadora de Párvulos que reconoce la real importancia de sus prácticas pedagógicas en el desarrollo del aprendizaje de los infantes, reflexiona constantemente. Para ello, esta debe comprender y analizar su ejercicio profesional, lo cual le permite por un lado, generar una reflexión sistemática sobre sus fortalezas y debilidades, y por otro, comprender, retroalimentar e incorporar cambios innovadores, desafiantes y flexibles en sus prácticas, acorde a los contextos y/o características del nivel educativo (MINEDUC, 2019).

En base a esto, se puede inferir que las participantes en general realizan una reflexión pedagógica para reestructurar su ejercicio docente en torno a sus propias debilidades y fortalezas en relación a la enseñanza del ILE, y además, reflexionan permanentemente en conjunto con el equipo pedagógico del nivel.

Cabe destacar que hay un número menor de Educadoras que indican que considerar las debilidades como oportunidades de mejora, y que realizar reflexiones permanentes con el equipo pedagógico del nivel, es ni importante, ni poco importante para ellas, por lo que se deduce que estas docentes no conocen los reales beneficios y mejoras que conlleva realizar una reflexión y autoanálisis, en base al reconocimiento de las debilidades que posee como

profesional en su ejercicio docente.

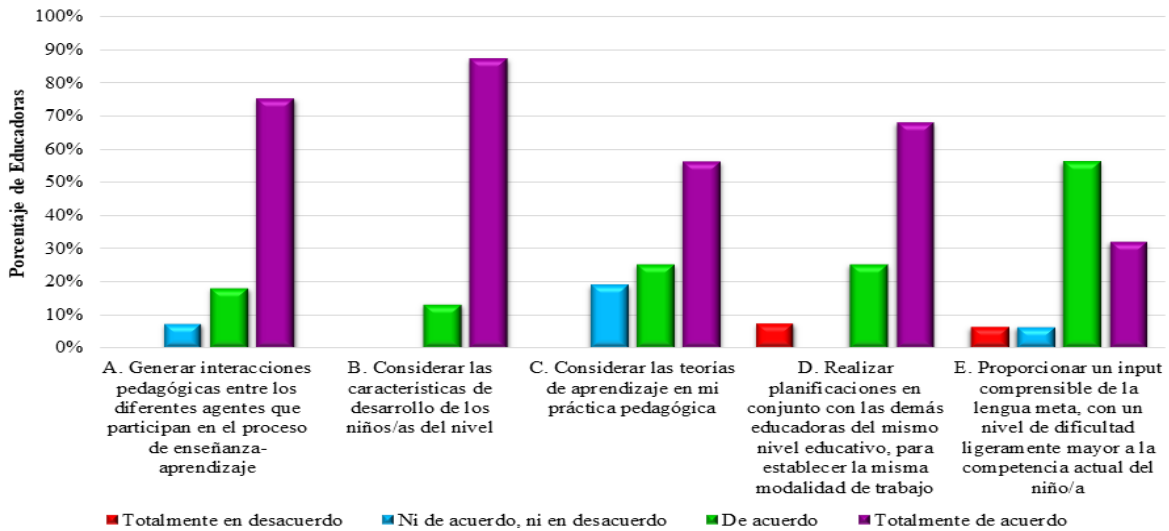
4.4 Análisis Dimensión Práctica Pedagógica

Pregunta N°19: *Marque en cada afirmación según su grado de acuerdo, considerando el siguiente enunciado: “Para llevar a cabo la enseñanza del inglés de manera pertinente en el nivel playgroup, es necesario...”*

Para conocer el grado de acuerdo sobre diversas afirmaciones relacionadas a la práctica pedagógica, se planteó el enunciado anterior, de manera que al leerlo se complementara con cada una de las alternativas establecidas en la pregunta N°19. Las respuestas se grafican en la figura 21, donde se omitió el indicador “En desacuerdo”, ya que este no reunió respuestas.

Figura 21

Práctica pedagógica



En relación al gráfico anterior, las Educadoras señalaron estar totalmente de acuerdo que para llevar a cabo la enseñanza del inglés de manera pertinente en el nivel playgroup, son necesarias las siguientes afirmaciones, en primer lugar, se posiciona la B con un 87,5%, que representa a catorce participantes. En segundo lugar, está la A, con un 75%, correspondiente a doce docentes. En tercer lugar, un 68,75% que equivale a 11 Educadoras, indicó la aseveración D, en cuarto lugar, un 56,25%, que simboliza a nueve docentes, señaló la C y, en último lugar, se ubica la afirmación E, con las respuestas de cinco docentes, correspondientes a un 31,25%.

La moda indica que para llevar a cabo la enseñanza del inglés de manera pertinente en el nivel playgroup, es necesario considerar las características de desarrollo de los niños/as del nivel, donde el 100% de las docentes se inclinaron por esta afirmación, estando de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto es lo esperado ya que, según Pastor et al. (2001), la etapa de desarrollo determina cuando los estudiantes están listos para interiorizar ciertos tipos de aprendizajes. Por esta razón, para llevar a cabo la enseñanza del inglés de manera pertinente, la Educadora debe intencionar su enseñanza acorde a las características del desarrollo de los infantes.

En general, casi el 100% de las encuestadas afirmó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la opción A, referida a las interacciones pedagógicas, lo que es esperable ya que estas son un elemento característico de los niveles de EPA, las cuales se generan de forma cotidiana y se utilizan como herramienta pedagógica, por lo que se debe procurar que estas estén presentes en el contexto educativo (MINEDUC, 2018). No obstante, una de las participantes declaró no estar de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, lo que llama la atención ya que mediante las interacciones se reduce el filtro afectivo, logrando un

aprendizaje significativo donde los estudiantes se sientan motivados y en confianza al momento de aprender una LE.

Con respecto a la afirmación E, relacionada a proporcionar un input comprensible de la lengua meta, con un nivel de dificultad ligeramente mayor a la competencia actual del niño/a, es llamativo que un octavo de las participantes no haya señalado estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta, ya que, según Krashen (2009), para que un estudiante pueda progresar en la adquisición de la segunda lengua, el alumno debe receptionar el idioma de manera inteligible, por lo que el docente debe transmitirlo en un nivel de dificultad un poco mayor al de su competencia actual. Por ende, las Educadoras de nivel playgroup deberían otorgarles un input más desafiante a los párvulos de 3 a 4 años.

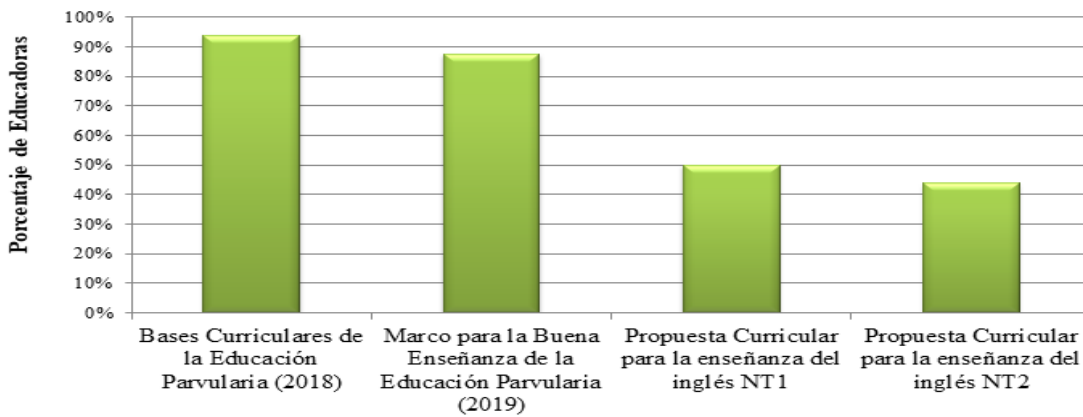
4.5 Análisis Dimensión Contexto Nacional

Pregunta N°20: *¿Cuál(es) de las siguiente(s) normativas ministeriales para la Educación Parvularia conoce?*

En relación a la Dimensión Contexto Nacional, se planteó una pregunta multirrespuesta respecto al conocimiento de las Educadoras sobre las normativas ministeriales. Las respuestas obtenidas se grafican en la figura 22, donde se explicita el porcentaje de participantes que respondió a cada alternativa.

Figura 22

Normativas ministeriales chilena



En la figura 22 se evidencia que un 93,8%, equivalente a quince participantes, conoce las BCEP, seguido del MBEP con un 87,5%, correspondiente a catorce pedagogas. Luego, un 50%, que representa a ocho Educadoras, mencionó conocer las Propuestas Curriculares para la enseñanza del inglés de NT1, mientras que un 43,8%, que simboliza a siete docentes, seleccionó la Propuesta para NT2.

A partir de los datos obtenidos, la moda señala que las Educadoras participantes conocen las BCEP, lo que es esperable ya que estas son el lineamiento oficial de la EPA en Chile. No obstante, llama la atención que una de las participantes haya indicado no tener conocimiento de éstas, dado que, independientemente de estar insertas en un contexto de enseñanza con énfasis bilingüe, las BCEP deben ser conocidas por todas las expertas en educación inicial.

Es destacable el porcentaje de Educadoras que afirman conocer el MBE EP y las Propuestas Curriculares para la Enseñanza del Inglés tanto para NT1 como para NT2, con un 87,5%, 50% y 43,8% respectivamente, dado que son referentes actuales, lo que implica un compromiso profesional por parte de las docentes en relación a sus prácticas pedagógicas.

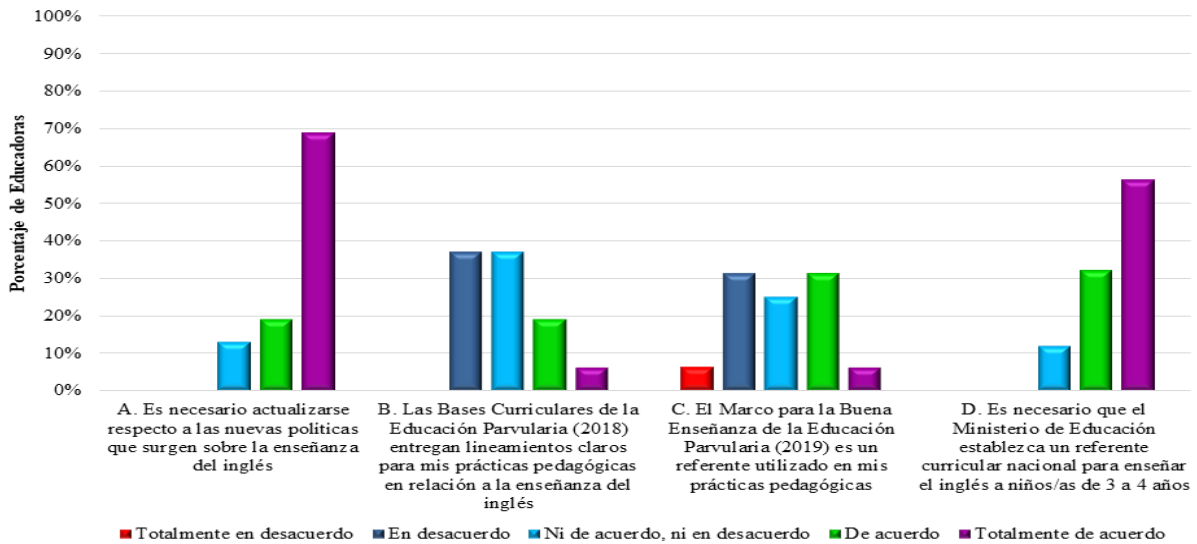
Cabe destacar que las respuestas obtenidas indican que las Educadoras poseen un conocimiento respecto a los referentes planteados, pero no se evidencia el grado de profundidad en que los comprenden.

Pregunta N°21: Según su punto de vista, ¿Qué tan de acuerdo está usted respecto a las siguientes afirmaciones?

Para esta pregunta, se plantearon cuatro afirmaciones en relación a la Dimensión Contexto Nacional, donde las participantes debían seleccionar su grado de acuerdo respecto a estas. La figura 23 grafica las respuestas obtenidas, en función del porcentaje de Educadoras que marcó cada opción.

Figura 23

Contexto Nacional



En relación a los datos obtenidos, en cuanto a la opción totalmente de acuerdo, un 68,75%, equivalente a once Educadoras, seleccionó la afirmación A. Luego, un 56,25%, que

simboliza a nueve docentes, escogió la D. Seguido a esta, en un 6,25%, se posiciona las aseveraciones B y C, correspondiente a una pedagoga por cada una.

La moda indica que las docentes están totalmente de acuerdo en que hay que actualizarse respecto a las políticas que surgen sobre la enseñanza del inglés, lo que es destacable ya que, según el MINEDUC (2019), los profesionales de la educación deben identificar su propio ejercicio docente, a modo de incrementar, potenciar y perfeccionar sus conocimientos, a través de los distintos referentes, orientaciones, políticas y/o normativas que se van implementando con el paso del tiempo, los cuales pueden influir directamente en su práctica pedagógica.

Sin embargo, llama la atención que si se vinculan las respuestas de las catorce docentes que señalaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo respecto a la afirmación A, con las respuestas que plantearon en la pregunta N°20, sólo la mitad conoce las Propuestas Curriculares para la enseñanza del inglés en NT1 y NT2, las que competen directamente a la EPA, dado que son los únicos referentes que existen para la enseñanza del ILE en el nivel educativo y, aunque no sean específicos para playgroup, pueden servir para orientar sus prácticas pedagógicas.

Cabe recalcar que dos Educadoras mencionaron estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo respecto a la aseveración A, con lo que se puede deducir que para ellas estar actualizadas respecto a las políticas ministeriales educativas no es de gran relevancia, lo que implica que sus prácticas pedagógicas con el paso del tiempo pueden volverse descontextualizadas, afectando su ejercicio docente, y al mismo tiempo, la enseñanza a los párvulos.

Respecto a la afirmación de que las BCEP entregan lineamientos claros para las prácticas pedagógicas de las docentes en relación a la enseñanza del inglés, un cuarto de las

participantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta, lo cual se vuelve relevante ya que, según lo planteado en el marco teórico, el MINEDUC (2018) sólo en uno de los objetivos menciona “reconocer algunas palabras o mensajes sencillos de lenguas maternas de sus pares, distintas al castellano” (p. 72), por lo tanto, sólo se podría enseñar el inglés dentro del aula si fuera la lengua materna de alguno de los infantes, lo que no proporciona lineamientos claros en relación a la enseñanza del ILE.

Respecto a la afirmación de que el MBE EP es un referente utilizado en las prácticas pedagógicas de las docentes, llama la atención que un 37,5% de las participantes afirmaron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respecto a esta aseveración. Si se relacionan las respuestas de este porcentaje equivalente a seis docentes, con las respuestas planteadas en la pregunta N°20, se asume que cinco de las seis Educadoras conocen el MBE EP, pero no lo utilizan durante su ejercicio docente. Esto es llamativo, debido a que independientemente de que la docencia que se ejerza sea relacionada al idioma inglés, los lineamientos de este referente deberían estar siempre presentes en las prácticas pedagógicas, en cualquier nivel y tipo de establecimiento.

Finalmente, en lo referido a la última afirmación, un 87,5% de las participantes, mencionan estar de acuerdo en que es necesario que el MINEDUC establezca un referente curricular nacional para enseñar el inglés a niños/as de 3 a 4 años. Esto consolida y asevera lo planteado en el marco teórico por parte de las investigadoras, por lo que es totalmente necesario que el MINEDUC elabore un referente para el nivel playgroup, el cual respete las características y necesidades propias de los infantes de este rango etario, así como la didáctica específica para enseñar el ILE.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación en relación al objetivo general y los específicos. Además, se corroboraron las hipótesis planteadas anteriormente y se especificaron las limitaciones que se presentaron durante la realización del estudio y las proyecciones generadas a partir de este.

5.1 Análisis de los objetivos

De acuerdo al primer objetivo específico, referido a conocer la reflexión pedagógica realizada por las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE en los distintos establecimientos educacionales, las docentes señalan reflexionar pedagógicamente para reestructurar su práctica docente, la cual se basa en identificar sus fortalezas y debilidades como oportunidades de mejora de forma permanente. Se presume que este proceso reflexivo se hace en función de su propio juicio profesional, a partir de los conocimientos adquiridos en su experiencia, ya que un alto porcentaje de estas señaló conocer el MBE EP, pero no utilizarlo en sus prácticas pedagógicas, el cual, como ya se ha mencionado anteriormente, es un referente nacional que orienta el desempeño docente.

Se deduce que el motivo de lo anterior se debe a que este lineamiento es relativamente nuevo, dado que fue publicado en el año 2019, por lo tanto, que estas no lo utilicen en su reflexión pedagógica se debería a que están en un período de adaptación y/o conocimiento del MBE EP.

En base a todo lo anterior, se sugeriría que las docentes se actualizaran en relación a este referente curricular nacional y lo utilizaran, con la finalidad de que reflexionen de manera constante sobre su quehacer pedagógico, considerando todos los dominios que pudiesen influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la reflexión permite

a la docente asegurar la calidad de su enseñanza, y al mismo tiempo, impacta positivamente en el aprendizaje de los infantes.

En relación al segundo objetivo, el cual apuntaba a distinguir las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por Educadoras de Párvulos que enseñan inglés en colegios con énfasis bilingüe, se concluye a partir de lo señalado por las docentes, que las estrategias de enseñanza que más utilizan en sus prácticas pedagógicas son las de aprender haciendo, el modelaje por parte de la Educadora, el juego, la repetición y la exposición permanente al idioma inglés, y en lo referido a los recursos, se centran principalmente en el uso de *songs* y *flashcards*. Cabe destacar que tanto las estrategias como los recursos seleccionados por las Educadoras, se vinculan directamente con los enfoques y los métodos de enseñanza que señalaron utilizar con mayor frecuencia.

En primer lugar, el enfoque Lúdico se relaciona con el juego, el cual es el principio pedagógico fundamental de la EPA. Esta estrategia permite la motivación y el despertar por el aprendizaje de distintos contenidos, donde los infantes aprenden de forma dinámica y significativa mientras se divierten. Al relacionar lo anterior con la teoría del filtro afectivo de Krashen, la cual sostiene que existen diferentes factores afectivos que se relacionan con el proceso de adquisición de una L2 o LE, se puede establecer que por medio de esta estrategia, la docente crea un ambiente de aprendizaje óptimo, donde se respetan los intereses del niño/a de 3 a 4 años. Esto hace que el filtro afectivo disminuya y por consecuencia, se logre un input que permita la adquisición del ILE.

En segundo lugar, en cuanto a los métodos Audiolingual y Respuesta Física Total, ambos se relacionan con las estrategias de repetición, modelaje por parte de la Educadora y con el recurso *songs*. Esto se debe a que, en ambos métodos, es la docente quien se transforma

en el modelo de producción de la lengua, con la finalidad de exponer a los infantes a situaciones que les permitan utilizar el idioma, por medio de la repetición de palabras, oraciones y comandos, incluyendo dentro de este proceso a las *songs*, las que van acompañadas de gestos o movimientos para favorecer la comprensión, siendo estos últimos, elementos distintivos del método Respuesta Física Total.

En suma con lo anterior, las Educadoras afirmaron seleccionar los enfoques, métodos, estrategias y recursos antes mencionados, principalmente porque se relacionan con las características de desarrollo de los párvulos de 3 a 4 años y porque producen mejores resultados en la enseñanza del inglés en éstos. Esto es lo esperable ya que demuestra que las docentes procuran que la enseñanza del ILE sea adecuada y pertinente para el nivel.

Cabe destacar que hay algunas Educadoras que seleccionaron elementos que no son apropiados para estos tramos de edad, a pesar de que afirmaron utilizarlos por las razones mencionadas anteriormente. En relación a esto, se recomendaría que las docentes investigaran y actualizaran sus conocimientos respecto sobre cuáles son más apropiados para los infantes de playgroup, en función de reflexionar y potenciar su práctica pedagógica para promover el aprendizaje del ILE.

Respecto al tercer objetivo específico, referido a diferenciar las prácticas pedagógicas ejercidas por las distintas docentes que enseñan el inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años acorde a su formación inicial o continua, por un lado, se encuentran las Educadoras de Párvulos que afirmaron tener una especialización relacionada a la enseñanza del idioma inglés, y por otro, aquellas que no optaron por este tipo de formación.

En relación a las primeras, estas indicaron poseer algún curso referido a la didáctica de esta lengua y por ende, utilizan enfoques, métodos, estrategias y recursos didácticos

pertinentes y adecuados al desarrollo y aprendizaje de los infantes del nivel. Esto era lo esperable, ya que demuestra que poseen mayores competencias específicas sobre cómo enseñar un idioma. Sin embargo, cabe recalcar que algunas no contestaron de la manera esperada en la totalidad de las preguntas, por lo que se intuye que los aprendizajes adquiridos por las Educadoras durante su formación carecen de profundidad, y/o la enseñanza impartida por las diferentes instituciones educativas resulta insuficiente para tener un completo dominio sobre los contenidos didácticos del ILE.

En lo que respecta a las segundas, las cuales indicaron no poseer una formación específica en el idioma, se presentaron respuestas variadas respecto a la selección de enfoques, métodos, estrategias y recursos, donde algunas docentes señalaron utilizar elementos didácticos pertinentes, mientras que otras indicaron usar los que son poco adecuados para los infantes del nivel educativo playgroup, destacando que una minoría afirmó desconocer algunos de estos.

Por ende, se concluye que tanto la formación inicial como la continua de las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE en nivel playgroup, sí influye en cómo llevan a cabo la enseñanza del inglés. Por este motivo, se invita a todas aquellas docentes que no poseen alguna especialización formal en el idioma a que lo hagan, para que conozcan la didáctica del inglés y puedan orientar sus prácticas en base a esto. Además, se incentiva a que aquellas que ya poseen alguna especialización, se sigan formando, en función de entregar siempre una enseñanza pertinente.

Cabe destacar que, independiente de la formación inicial o continua de las Educadoras, algunos establecimientos educacionales en los que se desempeñan influyen en cuanto a la selección de los enfoques, métodos, estrategias y recursos que estas afirmaron

utilizar, lo que podría conllevar a una poca autonomía de las docentes respecto a la toma de decisiones en su práctica pedagógica.

A partir de toda la información analizada, en relación al objetivo general de la investigación el cual plantea caracterizar las prácticas pedagógicas que ejercen Educadoras de Párvulos que enseñan inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años, en colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción, es posible concluir que las docentes reflexionan pedagógicamente para mejorar su práctica, donde estas toman decisiones sobre el proceso de enseñanza en cuanto a los enfoques, métodos, estrategias y recursos que consideran más apropiados para el nivel educativo en base a su propio juicio profesional, el que es creado a partir de los conocimientos adquiridos en su formación inicial o continua.

En cuanto a la reflexión pedagógica, las participantes en general mencionaron no emplear el MBE EP para llevar a cabo este proceso. No obstante, si las docentes lo utilizaran adaptándolo al contexto, estas potenciarían su ejercicio profesional al conocer el desempeño que se espera de ellas en EPA.

En lo referido a su formación, la mayoría de las Educadoras que sí poseen especialización indicaron conocer todos los elementos didácticos e implementarlos acorde al nivel educativo en el que se desempeñan. Mientras que, un grupo menor de docentes sin especialización señala no utilizar ciertos elementos didácticos, dado que no los conocen. Esto demuestra que las Educadoras que poseen una formación especializada en el idioma mantienen una ventaja sobre las que no, ya que tienen un mayor conocimiento de la didáctica del inglés. Esta diferencia en las prácticas pedagógicas impartidas por las docentes, podría

repercutir en el aprendizaje del ILE para los párvulos, ya que ellos aprenden y se exponen al idioma por medio de las Educadoras.

Todo lo anterior refuerza el hecho de que es necesario que se cree un lineamiento oficial, que oriente las prácticas pedagógicas con las estrategias y recursos didácticos que se pueden utilizar en el nivel playgroup, para que así el proceso de enseñanza-aprendizaje posea un referente teórico establecido por el currículum nacional para respalde estas prácticas y no sean únicamente por el juicio profesional de las Educadoras, ya que independiente del tipo de especialización de las docentes, la educación que imparten debería ser similar para todos los infantes, puesto que el nivel educativo es el mismo.

5.2 Corroboración de las hipótesis

En lo que respecta a la primera hipótesis de investigación, esta se comprueba ya que las prácticas de las Educadoras de Párvulos que enseñan el ILE sí son realizadas a partir de una reflexión pedagógica constante, la cual permite la utilización de estrategias y recursos específicos para la enseñanza de esta lengua, acorde a las características de desarrollo del infante de 3 a 4 años.

En relación a la segunda hipótesis, al igual que la anterior, es comprobada ya que sí existen diferencias entre las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos en la enseñanza del ILE acorde a la formación inicial o continua.

5.3 Limitaciones

Las limitaciones de la investigación están dadas por el contexto de Pandemia, debido a la propagación del virus COVID-19, el cual repercutió en cómo se llevó a cabo el estudio. En primer lugar, esto causó que los establecimientos educacionales dejarán de impartir sus actividades de forma presencial, por lo que todos los contactos con los colegios y las docentes de la muestra fueron de forma online, vía correo electrónico. A su vez, esto no permitió realizar una observación directa en la sala de clases a través de instrumentos cualitativos, como se pensó en una primera instancia. Cabe destacar que dos establecimientos que eran parte de la muestra decidieron abstenerse a participar en este estudio, con la justificación de que se encontraban concentrados en la realización de sus clases online.

En segundo lugar, se consideró que las participantes estaban más enfocadas en contextualizar y adecuar su quehacer pedagógico de manera pertinente a la modalidad online y, por lo tanto, responder un instrumento evaluativo más extenso hubiese sido una dificultad mayor, lo que implicaría un mayor uso de su tiempo.

Debido a esto, la decisión más pertinente fue utilizar el enfoque cuantitativo, mediante el uso de un cuestionario como técnica de recolección de datos, lo que permitió recabar información vía online de manera rápida y organizada, por medio de un proceso secuencial basado en la medición numérica y el análisis estadístico.

Siguiendo esta misma línea, en tercer y último lugar, otra limitante se dio en el aspecto de comprobación de la confiabilidad del instrumento elaborado por las investigadoras, dado que la aplicación de una prueba piloto no pudo llevarse a cabo, no obstante, este fue validado por medio de un juicio de expertas, quienes dieron sugerencias de mejora.

5.4 Proyecciones

Como proyección, se espera que esta investigación sirva para tener una visión general y objetiva sobre las prácticas pedagógicas ejercidas por las Educadoras de Párvulos para enseñar el ILE en nivel playgroup, y a su vez, dar indicios para la formulación de una propuesta curricular enfocada en la enseñanza del inglés para los niveles medios por parte del MINEDUC. Además, se pretende dar el paso inicial a las futuras generaciones para que esta temática pueda ser abordada en estudios posteriores, ya sea por medio de un enfoque cualitativo que permita recabar información más detallada y profunda sobre las prácticas de las Educadoras, u otra investigación cuantitativa que permita realizar un contraste entre las respuestas obtenidas en este estudio y uno posterior.

En añadidura, este estudio aspira a que se le dé un mayor realce a las Educadoras de Párvulos que deciden tener formación especializada en el inglés, ya que no cualquier docente está capacitado tanto en el idioma, como en el conocimiento de las características y líneas de trabajo en EPA. De igual modo, se pretende dar paso al reconocimiento de la formación inicial docente de las Educadoras con mención en inglés, ya que al igual que los demás profesionales de la educación, ellas están preparadas para enseñar, por lo tanto, la mención debe ser reconocida por el Estado de Chile.

Referencias

- Alberto, E. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299145847011.pdf>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6(1), 9-24.
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. *SABER, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445011>
- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de lenguas* (16), 17- 26. <https://core.ac.uk/download/pdf/58902415.pdf>
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Edebé.
- Álvarez, M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, (5), 251-256.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391524.pdf>
- Araujo, C. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 15(20), 189-204.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n20/v15n20a10.pdf>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación.

- Banfi, C. (2010). *Los primeros pasos en las lenguas extranjeras*. Novedades Educativas.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación* (Trad. G Ventureira). Open University Press: Gedisa. (original publicado en 1996).
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras* [Tesis de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén.
- Celik, B. (15-16 de febrero de 2019). *The Role of Drama in Foreign Language Teaching* [Sesión de conferencia]. Proceedings of the 8th International Conference on Education, Teaching Learning & Innovation, Bangkok, Thailand.
- Chang, C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo Continente*, 28(1), 261-289.
<http://200.62.226.189/PuebloContinente/article/download/772/714>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Corpas, M. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (24), 68-91.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.24.1.68>
- Curtain, H. y Dahlberg, C. (2010). *Languages and Children. Making the match: New languages for young learners, Grades K-8* [Idiomas y Niños. Haciendo la conexión: Nuevos idiomas para jóvenes estudiantes, Grados K-8]. Pearson.

D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en Educación Parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, 1(67), 1-11.

De Borja, M. (1998). *El juego infantil*. Aikos-Taus.

Decreto n°81 de 2004 [con fuerza de ley]. Reglamenta programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley n°2, de 1998, del ministerio de educación y por decreto de ley n°3.166, de 1980. 16 de marzo de 2004. D. O. No. 320.108

Díaz, A. y Luna, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Díaz de Santos.

Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [tesis de grado, Universidad de Manizales]. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe.

Espinoza, E. (2018). Variables y su operacionalización en la Investigación Educativa. Parte I. *Revista Conrado*, 14(65), 39-49.

Fletcher, C., Ruggeri, F., Gutiérrez, L. y Andrade, N. (2017). *Características de la enseñanza de vocabulario en inglés en primer ciclo de educación parvularia en la Comuna de Concepción* [tesis de pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. Repositorio Digital UCSC. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1367>

- Fuentealba, L., Philominraj, A., Ramirez-Muñoz, B. y Quinteros, N. (2019). Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. *Información tecnológica*, 30(3), 249-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300249>
- Fundación Educativa Oportunidad. (2019). *We Learn*. <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/db18e-resumen-we-learn-2.0.pdf>
- Gallardo, P. y Camacho, J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Wanceulen.
- Gobierno de Chile. (2014). *Estrategia nacional de inglés 2014-2030*. <https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ingl%c3%a9s-2014-2030.pdf>
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* [Bilingüidad y el bilingüismo]. Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Hernández, Y. (2017). *La interacción en la etapa de la educación infantil* [Tesis fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
- Igartúa, J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Editorial Bosh.
- Jiménez, M. (2014). *Storytelling como recurso didáctico en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de educación primaria* [trabajo de fin de grado, Universidad de

- Salamanca]. Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca.
<http://hdl.handle.net/10366/123834>
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition* [Principios y prácticas en la adquisición de un segundo idioma]. University of Southern California.
- Lenneberg, E. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. (3.^a ed.). Alianza
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Luque, C. (2018). *Métodos de Enseñanza de los docentes del idioma inglés en la I.E.S Gran Libertador Simón Bolívar del Distrito de Caylloma 2017* [tesis de grado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio UNAP.
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/9076/Cesar_Javier_Luque_Vilca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayoral, P. (2016). *Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Idioma Inglés a niños de preescolar: El caso de un colegio de Colima, México* [tesis de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3790/TOG%20Pedro%20Mayoral.pdf?s>
- Mercader, C. (2001). Reflexiones sobre la enseñanza del inglés en edades tempranas: una experiencia en la práctica de los idiomas. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 3, 73-78.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* [Investigación y

evaluación en Educación y Psicología: Integración de la diversidad con métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos]. Sage Publications.

Ministerio de Educación. (s. f). *Idioma Extranjero Inglés propuesta Curricular Kinder*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-175765_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares para la educación parvularia*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2019). *Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2020). *Programa Inglés Abre Puertas*. Inglés Mineduc.
<https://ingles.mineduc.cl/>

Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En: C. Monereo. (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Visor.

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Morris, J. y Segura, R. (2003). Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. En C. Huete, y V. Morales (Ed.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 195-215). Servicio de Publicaciones y Estadística.

- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. Universidad de los Andes.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf>
- Mourão, S. y Ferreirinha, S. (2016). *Early language learning in pre-primary education in Portugal*. Asociación Portuguesa de Profesores de Inglés.
<https://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2016/07/Pre-primary-survey-report-July-FINAL-rev.pdf>
- Moya, A. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, (45), 1-9.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós.
- Murado, J. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil: Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Ideaspropias.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano (13ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Pastor, R., Nashiki, R. y Pérez, M. (2001). *El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación*. Puentes para crecer.
- Pérez, M. (2009). Recursos didácticos en el aula de inglés. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (16), 1-10.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children* [Drama con niños]. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (Trad. J. Marfa). Gonthier; Labor. (Original publicado en 1964).

- Piquer, I. (2006). Aprender inglés en la escuela desde los tres años. *Porta linguarum*, (6), 115-128.
- Pino, M. y Rodríguez, B. (2006). Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil. *Enseñanza*, 24, 131-155.
- Quidel, D., Del Valle, J., Arévalo, L., Ñancucheo, C. y Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas públicas. *Vivat Academia*, 17(129), 34-56.
<https://doi.org/10.15178/va.2014.129.34-56>.
- Richards, J. y Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* [Enseñanza reflexiva en aulas de segundo idioma]. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* [Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas]. Cambridge University Press.
- Rodríguez, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil, Estudio de caso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 145-161.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110151A/19352>
- Rodríguez, B. y Varela, R. (2004). Models of teaching foreign languages to young children. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 163-175.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110163A/19357>
- Rodríguez, M. (2010). La teoría del aprendizaje significativo. En M, Rodríguez (Ed), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. (pp.7-46). Octaedro.

Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-30.

Sánchez, M. y de Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 9(33), 3–25. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822102>

Vinuesa, M. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. En M. Berganza y J. Ruiz. (Coords.), *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación* (pp. 177-205). McGraw Hill.

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

He sido invitada a participar en una investigación que tiene por objetivo general **“Caracterizar las prácticas pedagógicas que ejercen Educadoras de Párvulos que enseñan inglés como lengua extranjera a niños y niñas de 3 a 4 años, en colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción”**.

Por este motivo, se requiere mi participación en una encuesta, aplicada en el establecimiento donde actualmente trabajo.

Las investigadoras, estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación de Párvulos con mención en inglés de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se comprometen a que la información que entregaré en este cuestionario será confidencial y que sólo 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, Dra. 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 lo solicito.

Las estudiantes que realizan esta investigación son:

1. NELESI TAMARA FLORES RETAMAL
2. VALENTINA MACARENA MUÑOZ HERNÁNDEZ
3. DANIELA PAZ RAMÍREZ GALDAMES
4. NICOLE STEFANNY SAAVEDRA DELGADO

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

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Establecimiento: _____ Nivel: _____

Muchas gracias por su participación.

Nota: Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de las condiciones de su participación.

Apéndice B. Cuestionario Aplicado



“Caracterización de las prácticas ejercidas por Educadoras de Párvulos para la enseñanza del inglés”

El presente cuestionario busca recopilar datos en función de nuestra investigación que tiene por objetivo general “Caracterizar las prácticas pedagógicas que ejercen Educadoras de Párvulos que enseñan inglés como lengua extranjera a niños/as de 3 a 4 años, en colegios con énfasis bilingüe en el Gran Concepción”. Para esto, su participación es de suma importancia, ya que nos permitirá acceder a información relevante para el desarrollo de este estudio. Cabe recalcar que, durante toda esta investigación, sus datos y respuestas se mantendrán en anonimato, bajo el marco de las consideraciones éticas.

Lea atentamente las preguntas y responda lo más objetivamente posible, en relación a lo que realiza en su práctica habitual en el aula.

I. Dimensión Sociodemográfica

Indique según corresponda:

1. ¿Cuál es su título profesional?:
2. ¿De qué institución egresó? (indique sede):
3. ¿En qué año se tituló?:
4. ¿Posee especialización(es) en el idioma inglés? ____ Sí ____ No* *Si su respuesta fue No, continúe con la pregunta N° 6 Indique el tipo de especialización A. Mención de Pregrado B. Curso C. Postgrado D. Experiencia laboral en el extranjero E. Otro
5. Considerando su especialización, ¿Tuvo algún curso referido a la Didáctica del inglés? ____ Sí ____ No
6. ¿Cuál es su Nivel de inglés? A. Básico B. Intermedio C. Avanzado

D. No sabe
7. ¿Su nivel de inglés está certificado? ____ Sí ____ No Si su respuesta fue sí, ¿Por qué institución fue certificado? _____
8. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el nivel en que se desempeña actualmente? A. 1 a 3 años B. 4 a 6 años C. 7 a 9 años D. 10 años o más

II. Dimensión Didáctica del inglés

Marque con una **X** la opción que mejor representa su práctica pedagógica en el aula

9. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes **enfoques** para la enseñanza del inglés?

	No lo conozco	Nunca	A veces	Siempre
Enfoque natural				
Enfoque comunicativo				
Enfoque basado en la tarea				
Enfoque global				
Enfoque lúdico				

10. A partir de los enfoques seleccionados anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarlo(s) en el aula?

- A. El establecimiento educacional promueve la utilización de estos enfoques
- B. Estos enfoques se relacionan con las características de desarrollo del infante de 3 a 4 años
- C. Estos enfoques producen mejores resultados en la enseñanza del inglés a párvulos de 3 a 4 años
- D. Estos enfoques son respaldados por expertos en la enseñanza de una lengua extranjera
- E. Otra: _____

11. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes **métodos** para la enseñanza del inglés? Marque con una **X**.

	No lo conozco	Nunca	A veces	Siempre
Respuesta física total				
Sugestopedia				
Audiolingual				
Audiovisual				
Método silencioso				

12. A partir de los métodos seleccionados anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarlo(s) en el aula?

- A. El establecimiento educacional promueve la utilización de estos métodos
- B. Estos métodos se relacionan con las características de desarrollo del infante de 3 a 4 años
- C. Estos métodos producen mejores resultados en la enseñanza del inglés a párvulos de 3 a 4 años
- D. Estos métodos son respaldados por expertos en la enseñanza de una lengua extranjera
- E. Otra: _____

13. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes **estrategias** para la enseñanza del inglés?

	No la conozco	Nunca	A veces	Siempre
Repetición				
Aprender haciendo				
Exposición permanente al idioma inglés				
Modelaje por parte de la Educadora				
Juego				
Técnicas dramáticas				

14. A partir de las estrategias seleccionadas anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarla(s) en el aula?

- A. El establecimiento educacional promueve la utilización de estas estrategias
- B. Estas estrategias se relacionan con las características de desarrollo del infante de 3 a 4 años
- C. Estas estrategias producen mejores resultados en la enseñanza del inglés a párvulos de 3 a 4 años
- D. Estas estrategias son respaldadas por expertos en la enseñanza de una lengua extranjera
- E. Otra: _____

15. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes **recursos** para enseñar el inglés?

	No lo conozco	Nunca	A veces	Siempre
Storytelling				
Songs				
Poems				
Student's Book				
Realia				
Worksheets				
Videos				
Flashcards				
Cuaderno Caligrafix				
Puppets				

16. A partir de los recursos seleccionados anteriormente, ¿Cuál(es) de las siguientes razones considera usted para utilizarlo(s) en el aula?

- A. El establecimiento educacional promueve la utilización de estos recursos
- B. Estos recursos se relacionan con las características de desarrollo del infante de 3 a 4 años

- C. Estos recursos producen mejores resultados en la enseñanza del inglés a párvulos de 3 a 4 años
- D. Estos recursos son respaldados por expertos en la enseñanza de una lengua extranjera
- E. Otra: _____

17. Según su punto de vista, ¿Cuál es el grado de importancia de las siguientes afirmaciones relacionadas a la didáctica del inglés? Marque con una **X** donde corresponda.

	No es importante	Poco importante	Ni importante, ni poco importante	Importante	Muy importante
A. Practicar vocabulario en inglés con los niños/as a través de la repetición de palabras					
B. Realizar experiencias en inglés a través de actividades que involucren los sentidos					
C. Utilizar el idioma materno durante la jornada escolar sólo cuando es necesario					
D. Enfatizar palabras o frases complejas en inglés mediante el lenguaje no verbal					
E. Escoger con anterioridad los recursos que serán utilizados en las actividades pedagógicas					
F. Conocer la didáctica del inglés para poder enseñarlo a los niños/as del nivel					

III. Dimensión Reflexión pedagógica

18. ¿Cuán importante considera usted las siguientes afirmaciones en relación a la reflexión pedagógica? Marque con una **X**.

	No es importante	Poco importante	Ni importante, ni poco importante	Importante	Muy importante
A. Realizar una reflexión crítica para reestructurar mi práctica pedagógica					
B. Potenciar mi práctica pedagógica a través de la identificación de mis fortalezas					
C. Considerar mis debilidades como oportunidades de mejora					
D. Realizar reflexiones permanentes con el equipo pedagógico del nivel					

IV. Dimensión Práctica Pedagógica

19. Marque con una **X** en cada afirmación según su grado de acuerdo, considerando el siguiente enunciado: “Para llevar a cabo la enseñanza del inglés de manera pertinente en el nivel playgroup, es necesario...”

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Generar interacciones pedagógicas entre los diferentes agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
B. Considerar las características de desarrollo de los niños/as del nivel					
C. Considerar las teorías de aprendizaje en mi práctica pedagógica					
D. Realizar planificaciones en conjunto con las demás Educadoras del mismo nivel					

educativo, para establecer la misma modalidad de trabajo					
E. Proporcionar un input comprensible de la lengua meta, con un nivel de dificultad ligeramente mayor a la competencia actual del niño/a					

V. Dimensión Contexto Nacional

20. ¿Cuál(es) de las siguiente(s) normativas ministeriales para la Educación Parvularia conoce? Marque según corresponda.

- A. Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018)
- B. Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019)
- C. Propuesta Curricular para la enseñanza del inglés NT1
- D. Propuesta Curricular para la enseñanza del inglés NT2

21. Según su punto de vista, ¿Qué tan de acuerdo está usted respecto a las siguientes afirmaciones? Marque con una **X**.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Es necesario actualizarse respecto a las nuevas políticas que surgen sobre la enseñanza del inglés					
B. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) entregan lineamientos claros para mis prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza del inglés					
C. El Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019) es un referente utilizado en mis prácticas pedagógicas					

D. Es necesario que el Ministerio de Educación establezca un referente curricular nacional para enseñar el inglés a niños/as de 3 a 4 años					
--	--	--	--	--	--

Recuerde que los resultados serán utilizados sólo con fines investigativos y se mantendrán bajo anonimato.

¡Muchas gracias por su participación!



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	ANGÉLICA BALLADARES ORELLANA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EJERCIDAS POR EDUCADORAS PARA ENSEÑAR INGLÉS A PÁRVULOS DE 3 A 4 AÑOS.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	NELESI TAMARA FLORES RETAMAL VALENTINA MACARENA MUÑOZ HERNÁNDEZ DANIELA PAZ RAMÍREZ GALDAMES NICOLE STEFANNY SAAVEDRA DELGADO
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.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.8
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.8
Promedio	6.9

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	68
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	70
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	68
Promedio	6.9

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.8
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.8
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.8
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	6.9



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 .	6.8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.8
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.8
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.9

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	6.8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	7.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.9	
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.9	
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.9	
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.9	
E. De los aspectos formales	10%	7.0	
Nota promedio final			6.9

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.

Se evidencia un trabajo realizado con dedicación tanto en el contenido de la investigación como en los aspectos formales.

También es importante señalar la relevancia del tema investigado, ya que, permite poder analizar y reflexionar sobre como poder mejorar la enseñanza del inglés de los niños y niñas que asisten a los niveles playgroup, considerando que cada vez hay más establecimientos con énfasis en inglés.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 22 de septiembre 2020



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	ASTRID BRAVO S.
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EJERCIDAS POR EDUCADORAS PARA ENSEÑAR INGLÉS A PÁRVULOS DE 3 A 4 AÑOS
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	NELESI TAMARA FLORES RETAMAL VALENTINA MACARENA MUÑOZ HERNÁNDEZ DANIELA PAZ RAMÍREZ GALDAMES NICOLE STEFANNY SAAVEDRA DELGADO
CARRERA	EDUCACIÓN DE PÁRVULOS
PROFESOR GUÍA	MARÍA EUGENIA SOTO

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.	58
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	58
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	58
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	58
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	58
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	58
Promedio	5.8

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	62
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	62
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	58
Promedio	6.1

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	62
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	60
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	58
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	60
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	60
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	60
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	60
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	58
Promedio	6.0



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 .	58
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	58
3. Discusión de los resultados de la investigación.	58
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	58
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	62
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	62
Promedio	5.93

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	65
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	65
3. Correcto uso de ortografía.	65
4. Coherencia en la redacción.	65
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	65
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	65
Promedio	6.5

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.8	1.45
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.1	1.22
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.0	1.2
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.93	1.48
E. De los aspectos formales	10%	6.5	0.65
Nota promedio final			6.0

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.

Revisar observación con respecto a lo que se entiende por reflexión crítica en el documento.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Astud Bravo S

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 2 de octubre de 2020