



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094, CIUDAD DE MÉXICO. CENTRO**

“Once upon a time a little kiddo wrote...”

Había una vez que una muchachita (o un muchachito) escribió...

**PRIMER ENCUENTRO CON LETRAS INGLESAS EN PREESCOLAR, ORIENTADO
A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA**

PRESENTA:

LIC. IRMA EMILIA PINEDA RUELAS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

Ciudad de México, marzo 25 de septiembre, 2022.

DICTAMEN



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México 11 de febrero de 2023

LIC. IRMA EMILIA PINEDA RUELAS

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

“Once upon a time a little kiddo wrote...” “Había una vez que una muchachita (o un muchachito) escribió... PRIMER ENCUENTRO CON LETRAS INGLESAS EN PREESCOLAR, ORIENTADO A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLES”.

A propuesta de la directora de tesis **DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
SECRETARIA (O)	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO
VOCAL	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SUPLENTE	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	MTRO. FELIPE PEREZ BENITES

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA/jjc



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

DEDICATORIAS

Con profundo agradecimiento:

A quienes sueñan conmigo y caminamos juntos por sendas de vida.

A mis padres y mis hermanos.

A Hannah y Jack, mis preciosos.

A Pilar, *my big and loving sis*.

A mi amiga Norma Cernas y a mis colegas de la Red Metro.

A mis estudiantes, mis mejores maestros.

Y a mi querida Oli, la Dra. Teodora Olimpia González Basurto que en su nombre está escrito ser amiga de Dios. Su tenacidad, compañerismo, profesionalismo y lucha por una mejor educación han sido una marca personal. Gracias querida Oli por hacer tu lucha también mía. Sigue brillado como estrella a perpetua eternidad.

Los entendidos resplandecerán como el resplandor del firmamento; y los que enseñan la justicia a la multitud, como las estrellas a perpetua eternidad.

Daniel 12:3

En algún lugar de la galaxia Adorno y Yoda dicen *meow*, Sally se acurruca en mi regazo y yo simplemente sonrío.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. EL SUEÑO DEL PATO DONALD Y DEL PORQUE EL MUNDO TIENE QUE HABLAR SU IDIOMA	13
A. El Monopoly de la Política Educativa	13
1. La regla del juego en el panorama internacional: Todos para uno y uno para sí mismo	13
2. Formación de capacidades y habilidades para ser “alguien” en la vida	15
B. El rostro Kitsch de la modernidad en Aztlán	22
1. Creciendo con competencias para la vida desde la primera infancia	25
2. Del gusto al aprendizaje a aprender a seguir instrucciones	28
3. Jóvenes casi listos para enfrentar el mundo laboral	30
C. La Guía a reproducir por los “Tichers”	31
1. Armando el rompecabezas del éxito educativo	34
2. Retórica de la didáctica de la RIEB	37
3. Articulaciones enfermas y remedios para soportarlas, en los temas de relevancia en el currículo	37
II. EN LA BÚSQUEDA DE TEXTOS Y GESTOS EN LA TIERRA PROMETIDA	39
A. Vista Panorámica de la Tierra Prometida	39
1. ¿Por qué aprender inglés?	40
2. Textos y gestos en una ciudad amurallada	42
B. Del lugar y sus actores educativos	46
1. La Muestra	48
2. Los resultados de los instrumentos	49
3. Evaluación general del Diagnóstico Específico	58
C. Un problema, varias preguntas y respuestas: Planteamiento del problema	60
1. Preguntas de indagación y los supuestos teóricos	60
2. Supuestos	61
D. Referentes metodológicos	61
1. Investigando desde la práctica	61
2. Técnica empleada: el relato único	64
3. Instrumentos	66
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ¿NO SERÁ QUE BAJO EL SOL HAY COSAS NUEVAS?	69
A. Revisión de antecedentes cercanos al tema problema	69
1. ¿Es pertinente enseñar inglés a niñas y niños de preescolar en educación pública?	69
2. Cuando calienta el sol aquí en la playa... Es la oportunidad de vender algo en inglés	71
3. ¿Ayuda la reflexividad y pensamiento mágico en el preescolar para ser bilingüe?	72
4. Motivar y generar ambientes óptimos en cualquier circunstancia	

para aprender inglés	74
5. El aula feliz	75
B. Caminando en la cultura escrita con niñas y niños en un contexto bilingüe	77
1. Un primer paso: garabateando en un segundo idioma	77
2. Una didáctica para apoyar la enseñanza de una segunda lengua	86
IV. “TICHER” MÁS NIÑAS Y NIÑOS TRABAJANDO	111
A. Elementos de la indagación y la Intervención Pedagógica	111
1. Los participantes y el contexto	111
2. La región autorizada y sus tiempos para realizar la Intervención Pedagógica	112
3. Justificación	112
B. La Intervención Pedagógica sobre el Proyecto de Intervención	113
1. Propósitos de la docente, así como de las y los estudiantes	114
2. Acciones y recursos	115
C. Competencias e Indicadores	116
1. Competencia General	116
2. Competencias Específicas y sus Indicadores	116
D. Procedimiento de la Intervención Pedagógica	118
1. En el principio fue la Pedagogía por Proyectos (PpP)	118
2. Evaluación y seguimiento	122
V. IN THE BEGINNIG WAS THE WORD. SO, I WAS CREATED: WITH WORDS. THOUGH, THANKS TO THE WRITTEN WORD I EXIST (<i>AL PRINCIPIO FUE LA PALABRA, ENTONCES FUI CREADA CON PALABRAS, PERO ES GRACIAS A LA PALABRA ESCRITA QUE EXISTO</i>)	133
A. Informe, Biográfico-Narrativo	133
Episodio 1 El destino está llamando, siempre lo hace	135
Episodio 2 Pues vamos a aprender inglés ¿no?	149
Episodio 3 Un mundo de múltiples colores	159
Episodio 4 Cocinando juntos	173
Episodio 5 La obra de teatro que quedó en la imaginación /Ausencias	189
B. Informe General de la Intervención Pedagógica	200
1. Contexto	200
2. Contexto Específico	201
3. Características de los participantes y el problema a resolver	202
4. Metodología de la Investigación	203
5. Fundamentación Teórica Pedagógica	204
6. Procedimiento de Intervención Pedagógica	204
7. Datos aportados por los instrumentos aplicados	205
8. Reflexiones generales	226
CONCLUSIONES	227
REFERENCIAS	231

INTRODUCCIÓN

En nuestros días hablar inglés como segundo idioma a nivel de dominio escrito y hablado es un indicador de cultura, buena educación, prosperidad pues puede representar una llave para abrir las puertas del éxito laboral bien remunerado. El estudio de este idioma tradicionalmente se ofrece en escuelas particulares de renombre o por instituciones cuyos servicios son inasequibles para una familia promedio mexicana que apenas alcanza a llevar a sus hijos a la escuela pública. En el ámbito académico, en México es requisito indispensable acreditar inglés en el nivel de lectura-comprensión desde secundaria hasta grados de licenciatura y posgrado.

Así que no es posible ignorar que hablar y escribir en el idioma inglés, como segundo idioma, tiene una importancia que se ha permeado en nuestra sociedad mexicana como un símbolo de desarrollo al que no todos tienen acceso.

Su ingreso al currículo nacional desde el grado tercero de preescolar se remonta a la Reforma Integral de la Educación Básica en 2010, momento clave en la historia de México en que el país se integró a la globalización y la educación adoptó el enfoque de competencias y principios pedagógicos como condiciones esenciales para el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien la presencia de la asignatura inglés fue un beneficio en el currículo nacional que puso a la mano el estudio de este idioma a estudiantes desde tercero de preescolar, también su incorporación tuvo una sombra oscura que obedeció a recomendaciones que la Organización para la Cooperación el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) hizo al gobierno mexicano en turno, en un Acuerdo de cooperación con México para mejorar la calidad de las escuelas públicas. Así es el *modus operandi* de este organismo, que colabora con el desarrollo económico de países que, en la vorágine de un mundo globalizado con un rápido proceso de cambio constante, requieren competencias para la vida que permitan resolver problemas para mantener una estabilidad financiera con estándares de vida soportados por un crecimiento económico sostenible y las grandes empresas monopólicas se vean beneficiadas. Entre las competencias para la vida se encuentra obtener el dominio del idioma inglés como una moneda de cambio.

En el ámbito internacional existe la tendencia a estandarizar las políticas educativas en el concepto de Sociedades de Conocimiento, que se refiere al tipo de sociedad que existe a partir de la competencia para tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo entero a través del conocimiento, como si este fuera la panacea que combate a la pobreza, lo interesante es

que promulga la equidad con todo ser humano al manifestar que TODAS y TODOS tienen las mismas oportunidades.

Esta es la razón por lo que la incorporación de la asignatura lengua extranjera Inglés, en el programa, no está pensada para la población infantil. Desde tercero de preescolar hasta primaria sólo se imparten tres horas a la semana, a las que se deben restar las horas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), ausencias de maestros, o días festivos, por ejemplo. Esta disposición de horas fue calculada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) que es un estándar para medir la comprensión y expresiones orales y escritas de una lengua que constituye una base para establecer niveles de competencia. El MCERL circunscribe las lenguas en un contexto neoliberal con una ideología consumista, por eso los niños de educación básica en la escuela pública no necesitan más que familiarizarse con el idioma inglés y ya como un plus está el que reconozcan otras culturas diferente a la suya propia.

En el primer año que la lengua extranjera se incorporó al Plan Nacional de Estudios, fase conocida como pilotaje, las maestras y los maestros tenían libertad para planear sus actividades, pero pronto se diseñó una guía a reproducir, es decir un Programa Nacional de Inglés en el que se circunscribe el estudio del idioma al Campo de Lenguaje y Comunicación que desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos. Sí el inglés también formó parte del paquete de aprendizajes.

El sueño mexicano ante los resultados de la prueba realizada por el Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (PISA por sus siglas en inglés) que posiciona a México en el penúltimo lugar a nivel internacional, y el último de 34 países de la OCDE hace que se anhele que los estudiantes desarrollen competencias de lectura y argumentación de niveles complejos al finalizar la educación básica. Con respecto a la asignatura de Inglés, el Perfil de Egreso contempla que el estudiante tenga un nivel intermedio básico en el idioma y utilice herramientas básicas para comunicarse en Inglés (Plan de Estudios 2011, p.39), lo que involucra desenvolverse con autonomía en situaciones sociales y de trabajo.

El problema real no es como salimos del último lugar en competencias de lenguaje. El punto para tratar es: ¿qué hacemos con el idioma inglés en nuestras aulas para empoderar a nuestros estudiantes en la escuela?

La respuesta a esta pregunta es asumir que el aprendizaje del idioma tiene grandes ventajas:

1. El estudiante se relaciona con la comunicación directamente, ya que si un niño o niña aprende inglés tienen la oportunidad de hablar con personas de habla inglesa, a la vez de desarrollar una doble capacidad para leer y escribir en dos idiomas distintos por lo que su conocimiento es mayor y competitivo.
2. El estudiante accede a dos o más culturas. (esta ventaja es cultural).
3. El estudiante adquiere una diversidad de conocimientos al tener acceso a contenidos variados y recursos didácticos que bien aprovechados pueden estimular la capacidad de desarrollo intelectual de un niño bilingüe; por lo que las posibilidades de que sean creativos, más flexibles y adquieran una mente más abierta al mundo y a los demás en la era de las Sociedades de Conocimiento lo beneficia con una última ventaja:
4. Que las puertas del mercado laboral se abran para ellos ya que hay mayores oportunidades de trabajo para las personas bilingües.

En el desarrollo de este Proyecto de Intervención, la ventaja que se intentó explorar fue que el estudiante adquiriera una diversidad de conocimientos al tener acceso a contenidos variados y recursos didácticos, que bien aprovechados, pudieron estimular la capacidad de desarrollo intelectual de un niño bilingüe; por lo que las posibilidades de que fueran creativos, más flexibles y adquieran una mente más abierta al mundo y a los demás, fue aplicando Pedagogía por Proyectos.

El propósito de este proyecto pedagógico fue que niñas y niños, de 3° “A” de preescolar, produjeran textos escritos en inglés. En estos días, en que muchos estudiantes todavía experimentan procesos arbitrarios y difíciles de aprendizaje, por parte de algunos docentes apegados a la tradición del rancio dicho que versa: “la letra con sangre entra”, prevaleció la intención de actuar creyendo que otra educación es posible utilizando las estrategias que Pedagogía por Proyectos ofrece. Cada docente tiene que responsabilizarse de su formación y permitir que los estudiantes sean más que receptores. Quien sustenta la intervención de este proyecto pedagógico, buscó construir con los niños, con paciencia los motivó para descubrir siempre algo nuevo. Las maestras y los maestros que han estado frente a grupo saben que el salón de clases es un espacio activo, así se encuentre en apariencia vacío, en silencio o parezca que el desorden impera.

En el nivel preescolar, los pequeños estudiantes apenas están siendo insertados al mundo formal del desarrollo y producción de dos habilidades lingüísticas en específico: la lectura y la escritura que conlleva entender y dar sentido a lo que escucha, así como el desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, leer y escribir no lo es todo pues el desarrollo de las habilidades lingüísticas influye de manera determinante en la calidad y precisión de la información que se recibe y tal información es a su vez la materia prima para la elaboración de cualquier texto. El lenguaje es poder, es el instrumento del pensamiento y el aprendizaje. Su código una vez que es descifrado y asimilado por una niña o un niño, para representar sus ideas toma relevante sentido: recibir, procesar y producir información y conocimiento. Por eso es tan importante que niñas y niños, desde la primera infancia, interactúen con textos completos contextualizados en lengua inglesa para producir los suyos propios.

Finalmente, al reflexionar sobre la naturaleza de este Proyecto de Intervención se destaca que posee un enfoque constructivista del aprendizaje porque las y los estudiantes aprendieron haciendo e interactuando entre sí, lo que permitió que el docente fungiera como mediador gracias a la Pedagogía por Proyectos que siempre ayuda a apuntar al éxito, a la inteligencia y a la enseñanza cara a cara. La eficiencia y profundidad de los aprendizajes están sujetas al dominio que los estudiantes tienen sobre sus actividades.

La enseñanza de cualquier materia siempre es la oportunidad para favorecer conocimientos que se integren de manera positiva en la formación de los estudiantes, empoderándolos, acompañándolos al feliz término en el que ellas y ellos se autorregulan y se hacen responsables de su propio proceso de aprendizaje. Si el principal objetivo de la educación es formar personas capaces de hacer cosas nuevas, y no solo repetir lo que otras generaciones hicieron (Piaget, 1961), éste objetivo se fortalece con todos los beneficios que ofrece Pedagogía por Proyectos, la cual es una estrategia integral de formación, con ella las oportunidades son mayores para los estudiantes y docentes que hagan uso de esta propuesta didáctica pues leer y escribir son procesos que en ella se deja un poco la huella de los pequeños estudiantes, y visto en el curso de su vida, su presencia histórica. En el cotidiano, leer y escribir es algo que la gran mayoría del mundo hace, pero la escritura, en específico, es la memoria del hombre de su paso por la faz de la tierra, he ahí la importancia del fomento de la palabra escrita.

I. EL SUEÑO DEL PATO DONALD Y DEL POR QUÉ EL MUNDO TIENE QUE HABLAR SU IDIOMA

Leer y escribir es una necesidad básica a la que tiene derecho todo ser humano, sin importar si puede pagar o no este beneficio, ya que es indicio de prosperidad y desarrollo. Sin embargo, bajo los lineamientos de organismos internacionales se necesita dominar el idioma inglés, como una lengua universal que en realidad es una manera de validar su estado de derecho y razón de ser, cuestión que se fundamenta en este capítulo.

A. El Monopoly de la Política Educativa

La imperiosa necesidad de que el ciudadano contemporáneo hablara inglés en el mundo globalizado llevó al gobierno federal en México, a través de la política educativa que implementó, la incorporación en el currículo, el estudio formal de la lengua inglesa a partir de tercero de preescolar hasta secundaria. Desde esa visión, el idioma fue uno de los beneficios de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), bajo el principio de que una segunda lengua promueve una formación integral en los estudiantes. Por ser yo maestra de inglés me incliné por este idioma, aunque bien pudo ser cualquier otro, más no fue así para la postura neoliberal por razones económicas.

1. La regla del juego en el panorama internacional: Todos para uno y uno para sí mismo

Al hablar de política esencialmente nos referimos a un mundo de relaciones que engloba un conjunto de instituciones—entendidas no solamente como organismos que desempeñan una función de interés público, especialmente de beneficio o enseñanza, sino también como el establecimiento o fundación de una cosa establecida— como: ideas, creencias, usos y prácticas sociales, que se relacionan con la administración de los asuntos públicos con el poder. Es decir, a los gobernantes y a su autoridad en relación con los gobernados. Por ello, en teoría, toda política pública es una acción orientada por objetivos que buscan subsanar o mejorar un problema que impacta de forma directa a la sociedad y al hacerlo la transforma. De acuerdo con Aguilar (2010), de esta forma se acota una intención y tiene una causa.

La globalización, desde esta visión política es una relación compleja que define al hombre contemporáneo bajo estándares políticos, sociales, y culturales. Lo cual implica que se impone, en materia educativa, formar competencias en los individuos a través de la globalización misma.

a. Los jugadores

La implementación en el currículo nacional del idioma inglés, en el contexto de educación pública movilizó a las autoridades educativas a la contratación y formación de docentes, provenientes de diversas disciplinas, para cubrir los espacios abiertos desde tercero de preescolar hasta primaria, con la filosofía de que en un mundo cada vez más globalizado hablar inglés es una ventaja que a mediano plazo es bien cotizada en el mercado laboral. Según Graddol (2000), la globalización ha posicionado a este idioma como una lengua mundial al ser el idioma de los negocios, el turismo, la tecnología, la ciencia y la diplomacia. Convirtiéndose en una lengua franca, por ser *el idioma utilizado para la comunicación entre grupos de personas que hablan diferentes idiomas*” Cambridge (2008). La relación entre la globalización y el idioma inglés ha sido un tema de debate por décadas, pero si se despoja de esa relación tóxica es un idioma, como cualquier otro, que ofrece innumerables ventajas al aprenderlo, ya sea como segunda o tercera lengua.

La exposición a temprana edad, a cualquier idioma, trae un conjunto de beneficios que mejora las habilidades sociales, culturales y laborales, además de desarrollar la memoria y las destrezas cognitivas como mejorar la atención, resolver problemas, multitareas (multitasking en inglés), analizar más rápido las palabras y sus significados, desarrollar empatía, conocer otras culturas como lo comprobó un estudio de *Psychological Science*, dirigido por Eva Van Assche y el investigador Majumder Bialstok en el estudio *La relación del bilingüismo y el proceso del desarrollo cognitivo en la resolución de problemas* (British Council, equipo académico 2020).

Desde esta perspectiva, Lengua Extranjera: Inglés es un regalo de la RIEB para las infancias en educación pública, por hacer posible curricularmente la oportunidad de aproximación desde temprana edad a un segundo idioma por especialistas.

El rol docente contemplado en esta política pública, de acuerdo con García (2010), debió asumir una postura humanista cuyos rasgos fueron: 1. Mostrar interés en el estudiante como una persona total; 2. Mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza; 3. Fomentar el espíritu cooperativo; 4. Ser auténtico y genuino como persona; 5. Ser empático y sensible hacia los alumnos; 6. Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas; 7. Poner a disposición de los

estudiantes sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él.

En el panorama nacional, en el contexto contemplado en la RIEB, tanto profesores como estudiantes, directivos y padres de familia, tuvieron que intervenir en favor de una educación que dignificara, fortaleciera la integridad del individuo y que en forma real permitiera construir una nueva sociedad colaborativa y eficiente sin falsas apariencias.

Pero ¿fue esto posible ante la visión empresarial-económica subyacente en la RIEB? Los hechos a la luz del año 2022, después de reconocerse la mal llamada reforma educativa negaron estas ideas.

A continuación, se da cuenta del enfoque por competencias que caracterizó al currículum de la educación básica en México producto RIEB.

2. Formación de capacidades y habilidades para “ser alguien” en la vida

De acuerdo con Le Boterf (1999) las competencias se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del aprendiz, de una situación de trabajo a otra. Por lo tanto, describir una competencia requiere representar elementos complementarios tales como:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudinales, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real. Aunque estos sean difíciles de objetivar pues no son directamente observables ya que sólo pueden inferirse a partir de prácticas y propósitos de los actores.

Varios autores como Gimeno (2008), Pérez Gómez (2007), y Torres (2010), problematizan el concepto competencia en tanto éste, se encuentra viciado por interpretaciones conductistas que poco han ayudado a entender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este término se ajusta a cubrir un modelo mercantil que mide su eficiencia en resultados de corte

cuantitativo sin considerar las necesidades del sujeto protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero el término competencia aceptado en el argot educativo es el propuesto por la OCDE. Dentro de un marco referencial global y constructivista dota en el ámbito educativo, a las competencias, la capacidad de resolver problemas en contextos complejos como resultado de integrar y movilizar saberes que deben adecuarse a situaciones reales. Gimeno (2008) refiere que en este concepto se combinan habilidades, prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Décadas previas a que el término competencia se dimensionara en la connotación que en la actualidad nos es familiar en el Plan y Programas de Estudios 2011, Torres (2010) cita que Chomsky fue el primero en usar el término, y exclusivamente lo relacionó a la lingüística sin aplicarlo a los contextos laboral o escolar. En ese entonces “Competencia” tenía que ver con la gramaticalidad inconsciente como condición que posibilita las frases o estructuras gramaticales concretas, aceptables y comunicables.

En el momento en que se realizó esta investigación, la competencia lingüística en inglés a desarrollar en educación básica, formó parte de una política educativa en un mundo globalizado en donde la lengua inglesa para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), según su informe de 2002, era indispensable para examinar el currículo internacional del desempeño de los intercambios políticos, económicos y culturales, como parte del programa Educación para Todos. Esta disposición en los sistemas de enseñanza de todo el mundo posicionó al idioma inglés como lengua franca.

Consecuentemente, el fundamento del idioma inglés en las políticas educativas todavía se determina por la eficiencia de los requerimientos de la bolsa de empleo impulsada por las demandas del mercado internacional en los campos de las ciencias y las tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En función al crecimiento de la economía mundial ha crecido la dependencia del inglés como idioma universal por ser el medio más común de comunicación en el mundo global y por proveer de oportunidades de empleos mejor pagados, acceso a educación superior, así como a un mayor flujo de negociaciones comerciales.

En este auge Rizvi & Lingard, (2009, p.47) relacionan la hegemonía angloamericana con los medios de comunicación y publicidad dominante que en Estados Unidos determinan el gusto del consumidor, así como sus aspiraciones, estilos de vida de las personas en todo el mundo, y muy en particular de los jóvenes. Este ejemplo lleva a relacionar al caso mexicano, ante la necesidad de aprender inglés desde temprana edad, con la idea de una vez dominada esta habilidad lingüística se tiene acceso a mejores oportunidades de desarrollo. A la vez, se forma la concepción de la educación contemplada como un tesoro o una oportunidad de construir un mundo mejor dentro de un contexto globalizado y neoliberal.

Es importante decir, que, en el ámbito de las políticas públicas, de acuerdo con Pozo (2010), la política educativa tiene fundamentos que parten de un enfoque constructivista, para cimentarse en principios: sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y, antropológicos. Los fundamentos de la política educativa parten de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en lo referente a las relaciones del desarrollo humano que deben ser contempladas en los planes y programas de estudio. Por supuesto no quedan de lado las orientaciones filosóficas sobre el currículo que a través de la historia justifican los contenidos para homogenizar un pensamiento global para así formar el tipo de ciudadano mundo que se espera responda a las necesidades del sistema mercantil que hace operante a la política educativa en vigor. Lo cierto es que tras el desarrollo humano que se oferta en los planes y programas de estudio también se oculta la intención de la instrucción para servir a los grandes consorcios.

a. Educados para servir a los grandes consorcios con una nueva moneda: el conocimiento

En el momento de esta intervención pedagógica la OCDE, el club de los países ricos, agrupaba 34 naciones. Ahora son 38 las economías más desarrolladas del planeta, que aglutina e intenta coordinar sus políticas. Su lema es “*Promover mejores políticas para una vida mejor*”. Persigue el bienestar económico y social de un mundo donde todos los países e individuos están conectados. En un foro permanente sus miembros trabajan en conjunto para enfrentar desafíos económicos y sociales de la globalización donde se analiza y se orienta con dirección estratégica sobre temas de: economía, educación, medio ambiente, comercio, agricultura, salud, entre otros. Fijan estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas en políticas públicas.

De aquí surgió la prueba PISA que sacó a relucir a las infancias y juventudes de países ricos que alcanzaron un alto rendimiento, comparando sus resultados con países menos afortunados con diferentes contextos y problemáticas en los que establecieron metas ambiciosas. En la OCDE se pensó la educación como un factor esencial para el progreso y desarrollo de la sociedad, además de la concepción del rápido proceso de cambio donde la educación tiene por objeto enseñar competencias para la vida.

La estandarización de las políticas educativas internacionales está en el concepto de Sociedades de Conocimiento, que refiere al tipo de sociedad necesario para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. En este concepto, la educación, generadora de conocimiento, juega un papel de mediación entre las experiencias del estudiante y el abrumador y denso mundo informacional que le rodea. Además, se convierte en la base y la llave de la Sociedad del Conocimiento para equipar a los ciudadanos del mundo con las competencias necesarias, que les permitan participar de manera efectiva en la sociedad y en la economía.

En la OCDE se sustenta el principio de que el desarrollo económico se denota a través de mantener una estabilidad financiera con estándares de vida elevados soportados por un crecimiento económico sostenible. Por ello, su función es emitir “recomendaciones” a los países alineados en las que se fijan sobre un conjunto de objetivos orientados hacia factores económicos, beneficiando a las grandes empresas monopólicas. Los integrantes de las sociedades de conocimiento están bien educados; además, el conocimiento de sus integrantes es medular para impulsar la innovación, el espíritu empresarial y el dinamismo de su economía.

Para comprender tanto el impacto como consecuencias de estas disposiciones internacionales hasta nuestros días, es necesario remontarnos en la historia al año 1990, a los acuerdos tomados en Jomtien, Tailandia, ya que marcaron un poderoso movimiento que ha conservado su vigencia, gracias al Foro Consultivo Internacional en el 2000 que evaluó el alcance, con poco éxito, de los acuerdos que consistieron en propiciar iniciativas complementarias a nivel nacional y respaldarlas eficazmente, además de procurar mantener el espíritu de cooperar entre países, organismos multilaterales, bilaterales con entidades sociales sin fines lucrativos que no dependen de la administración pública y desarrollan actividades de carácter social y humanitario también conocidas como ONG (Organización No Gubernamental).

Posterior a esa evaluación se firmó un Marco de Acción para que los acuerdos formulados en Jomtien, llegaran a su feliz alcance —sobre “*Educación para Todos*” con sede en la UNESCO en

2005, en el Informe Hacia las Sociedades del Conocimiento (2005, p.29). De aquí surgió el Marco de Acción de Dakar, fue la renovación del compromiso de alcanzar las metas y los objetivos de “*Educación Para Todos*” que parten de la convicción de que todas las personas del mundo tienen aspiraciones y necesidades humanas básicas. El Marco de Acción de Dakar concluyó en 2015. En su Declaración de la Conferencia Mundial sobre “*Educación para Todos*”, se estableció como una necesidad para alcanzar sus finalidades, el uso de las herramientas esenciales para el aprendizaje, tales como lectura y escritura; aritmética y resolución de problemas.

Además de estas herramientas como los contenidos básicos mismos del aprendizaje se estableció que la interrelación de los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes son un requerimiento básico para que los seres humanos sean capaces de: sobrevivir y desarrollar sus capacidades intelectuales, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de sus vidas; tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

El origen teórico de esta política educativa internacional se remontó al Informe Delors (1996) en el que se establecen los Cuatro Pilares de la Educación que se fundamentan en el desarrollo de competencias y a la vez vislumbran una estandarización educativa global: Aprender a Conocer; Aprender a Hacer; Aprender a Convivir y a Trabajar en Proyectos Comunes; y Aprender a Ser. Al respecto, la política educativa internacional prepondera sobre el dominio del conocimiento en el ámbito público como moneda de cambio en tanto que se refiere a la economía del conocimiento en la elaboración, adquisición y difusión de saberes en las llamadas Sociedades del Conocimiento a nivel mundial que promulgó la idea de Educación para Todos.

De entrada, persiguió: 1. La expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia; 2. El acceso universal a la educación primaria hacia el año 2000; 3. El mejoramiento de los resultados de aprendizaje; 4. La reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000, haciendo suficiente hincapié en la alfabetización femenina; 5. La ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales para jóvenes y adultos; 6. El aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido.

La gran contradicción en este discurso de “*Educación para Todos*” es que desde Jomtien la preocupación principal no fue la educación básica, ni siquiera se tenía claridad en la definición de su concepto, al punto de dejar la tarea a cada país de definir, con respecto a su contexto específico,

lo que les significaba “Educación Básica”. La mayoría de los países involucrados acordaron concebirla como la instrucción primaria. La prioridad en “Educación Para Todos” fue el desafío de la alfabetización de adultos, como un imperativo moral de promover la igualdad, la justicia social y los derechos humanos, para habilitar a los menos favorecidos para que participaran en la sociedad en condiciones más igualitarias, UNESCO (1990).

En el año 2000, en Dakar se estableció el precepto de proveer educación básica para todos y se concibió la educación misma como fuente de riqueza que abre las puertas al desarrollo primeramente de los individuos y en consecuencia el de las sociedades a las que pertenecen para que sean beneficiadas. Pero finalmente los mayoritariamente favorecidos fueron y han sido los grandes consorcios que ofertan sus servicios para alcanzar estas metas. Desde el planteamiento de J. Delors (1996) prevalece el pensamiento de que en la educación —fuente de empleo, seducción y desarrollo— se encuentra la llave para salir de la pobreza, aunque nuestra experiencia como sociedad mexicana ha sido otra. Hay que considerar que en este principio descansan los fundamentos que establecen las Sociedades de Conocimiento afirmando que el crecimiento económico propicia el desarrollo humano.

Un discurso bien cuidado ha sido el que la educación, potencialmente transforma el estilo de vida de sociedades enteras; pero tal discurso se ensombrece con el hecho de que su diseño ha sido elaborado por organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE que velan por los intereses económicos de una minoría dueña de grandes capitales que se enriquece saqueando las riquezas de los países pobres.

b. Más que saberes en una sociedad hambrienta no sólo de conocimientos

La Sociedad del Conocimiento y la educación por competencias tienen una estrecha interdependencia que impacta de forma contundente a todas las áreas de desarrollo político y social en las sociedades del mundo globalizado, según el planteamiento plasmado en Hacia las Sociedades del Conocimiento (2005). Esta relación perfila a la educación como la panacea que abate a la pobreza y provee de ambientes de desarrollo equitativo a todo ser humano.

Las competencias articulan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal para resolver problemas vinculando rasgos de personalidad con acciones que toman sentido al transferir el conocimiento a una situación práctica. De acuerdo con Tobón (2006), la Sociedad del Conocimiento es un conjunto de comunidades que trabajan de manera colaborativa para resolver

los problemas con una visión global mediante el apoyo de la tecnología. Las competencias clave de las sociedades del conocimiento son: innovar, utilizar redes de comunicación (intercambia información desde cualquier parte del mundo), ingreso a bases de datos en un tiempo real y un espacio virtual, promover el aprendizaje permanente durante toda la vida, presteza en la producción de conocimientos, competencias cognitivas, fluidez de la comunicación del conocimiento, globalización de los medios de comunicación de masas en general, uso de TIC.

Para la UNESCO, las Sociedades del Conocimiento es el camino para construir un mundo mejor en un ámbito público de saberes con dimensiones sociales, éticas y políticas que no sólo se basa en los progresos tecnológicos, sino que se encuentra integrado holísticamente a otros saberes de toda índole y disciplinas, fuente de desarrollo humano sostenible UNESCO (2005, p 17-20). Este es el principio con el cual este organismo internacional sustenta a las Sociedades de Conocimiento como fuentes de desarrollo y producción de conocimiento. Sus principales características son la inclusión, la pluralidad, la democracia, propicia ser integradora y participativa. El conocimiento es la moneda de cambio que se refiere a la economía del conocimiento en la elaboración, adquisición y difusión de saberes. Sin embargo, en la política educativa internacional, en los hechos, si no se demuestra meritocracia no hay acceso a ellas.

Concebir la educación para todos dentro de un marco de universalidad, libertad e igualdad, puede parecer una bondad loable y ambiciosa, si no fuera por el hecho de no considerar que cada sociedad tiene su propio paradigma, un contexto cultural, problemáticas políticas propias que en su conjunto no son aspectos considerados en sus peculiaridades a causa de la globalización para efectos de estandarizar las políticas públicas.

La educación básica a nivel mundial es obligatoria, a escala internacional se han establecido objetivos de cobertura para la educación básica que aseguran el acceso a una educación primaria de alta calidad prácticamente para todos. Detrás de toda reforma se mueven intereses de particulares que tienen el control del sistema económico.

El principio rector de las políticas educativas internacionales, entre las que destacan las de la UNESCO, plantea el gran desafío que representa lograr una educación de calidad para los países de América Latina al vincular el desarrollo humano con la educación. Si se abre la posibilidad de mejorar las condiciones de vida que contrarresten la pobreza imperante, también se garantiza la gobernabilidad de estos.

La consecuencia de observar estas políticas económicas, disfrazadas de progreso en casi todo el mundo, propicia la pérdida de la soberanía en los países con economía débil; en tanto que sus políticas son dictadas por los países con economías fuertes tras las recomendaciones de corte neoliberal, que por ejemplo la OCDE emite. Además, propician la falta de perspectiva en sus contextos locales y propician el enriquecimiento desmedido de una minoría, que se hace cada vez más poderosa sin que le importe a quien aplasta. De esta manera perjudica integralmente, a las grandes mayorías en tanto que se aplica la lógica de mercado en donde sólo sobrevive el más apto o el que puede pagar lo que necesita. De esta forma, el desempleo, finiquitar las políticas de bienestar social, el cierre de instituciones, la enajenación disfrazada de patrimonios nacionales enmascarada del “sacrificio” para tener un mercado sano, así como la baja del salario real y en general la desesperanza y el crecimiento desmedido de la pobreza, corrupción es lo que hay detrás de estos discursos maravillosos de bienestar y progreso.

En materia educativa, bajo esta visión no importa dónde uno reciba la educación, la realidad es que se debe aprender a trabajar y a solucionar problemas en cualquier parte donde uno se encuentre, ya sea en territorio nacional o en el extranjero. Para eso son las competencias para la vida. En cuanto al estudio del idioma inglés, a causa de la globalización, es indiscutible su inclusión en Planes y Programas de Estudio mismos que perfilan los aprendizajes de los diversos currículos de los países insertados en la globalización. El dominio de al menos un idioma, por ahora inglés de manera estandarizada en el mundo, es necesario y bien apreciado en las Sociedades del Conocimiento.

B. El rostro Kitsch de la modernidad en Aztlán

La RIEB fue una política pública en el ámbito educativo, fruto de las implicaciones de políticas internacionales, que integró a México a la globalización. Los aportes sostenidos de profesores en servicio, especialistas e investigadores en el área de educación quedaron excluidos por la intervención de los intereses políticos coyunturales del gobierno federal, la OCDE y la burocracia sindical. No es de sorprenderse que los primeros productos en esta reforma estuvieran plagados de errores, incoherencias, acuerdos convenientes en la cúpula de poder y desacuerdos. Este fue el momento histórico en que se realizó esta tesis y la intervención pedagógica que se presenta en este documento. De ahí que se ofrece un breve panorama de la RIEB, dado que en ella surgió la enseñanza del inglés como programa piloto a partir de tercero de preescolar.

Bajo el lema de “Vivir mejor y tener una educación de calidad”, el gobierno federal se dio a la tarea de establecer políticas para resolver problemas sociales graves, entre ellos el de la educación, visto también en esta intención por el resto del mundo; de ahí que se presentaron cambios como una panacea que resolvería a mediano plazo, los problemas que aquejan a la sociedad mexicana, entre ellos el enfoque por competencias y el mayor control sobre el profesorado.

La principal fortaleza de la política educativa en México se suscribió, desde su diseño curricular, en un marco de desarrollo de competencias en donde se contemplan los cuatro pilares contemplados en el documento de la UNESCO “*Educación para todos*” (1990): APRENDER A CONOCER, APRENDER A HACER, APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A SER, que suponen un desafío en la práctica al docente en cuanto a la formación de un nuevo ciudadano mundo.

En preescolar la reforma educativa inició en 2004, al manifestarse la necesidad de transformar el paradigma educativo para resolver el problema de rezago en educación, Tamayo (1997). México al formar parte de un mundo globalizado, demanda formación educativa funcional y productiva bajo el enfoque de competencias, con la RIEB se pensó que tales necesidades y exigencias de las nuevas generaciones serían resueltas. Por ello, el Plan de Estudios 2011 se planteó así mismo ser trascendente para la niñez y juventud mexicana, pues dijo establecer la formación de competencias para la vida que se manifestó en un perfil de egreso, el cual trazó los rasgos deseables que los estudiantes deben mostrar al término de Educación Básica. Sin embargo, existió un doble discurso al exigir que se cumpliera a pie juntillas la reforma pues sería punitivo para quien no lo hiciera, hecho que se contrapuso a los principios: de flexibilidad según el ritmo de aprendizaje de los niños, y a la autonomía para el profesor de ser innovador, entre otros. Acuerdo 592 (2011).

Al analizar la RIEB, Pozo (2010) menciona que, desde la perspectiva humanística, encuentra que el propósito de ésta implica que el estudiante comprenda el mundo para que, al mismo tiempo, se integre a éste de forma dinámica y constructivista, en tanto que él mismo sea quien desarrolle sus potencialidades a un máximo nivel, en su proceso de interpretar al mundo. Esto es que el estudiante viva la autonomía y se responsabilice de sus procesos de aprendizaje. Para ello se requiere también de un docente que no sea partidario de la enseñanza rígida, directa, predeterminada por un currículo inflexible. Estas características de la educación tradicional que Hernández Rojas (1998) bien acota, aunadas a los proyectos preestablecidos a seguir al pie de la letra, limitaron tanto el hacer como el actuar de profesores y estudiantes en la RIEB.

La estructura mediática de la RIEB ofreció un panorama desalentador al comparar por medio de evaluaciones internacionales el desempeño de la Educación Básica en México que no cumplía con las metas y expectativas de la iniciativa privada ni con lo esperado por el sector educativo, regulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al reprobar estudiantes de primaria y secundaria los exámenes de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que calificaban habilidades en las asignaturas de español (comunicación y comprensión lectora) y matemáticas; así como la evaluación a jóvenes de Educación Media Superior con la prueba PISA. De este fracaso educativo se responsabilizó a los docentes, aunque las pruebas fueron construidas para otras realidades ajenas a la mexicana.

Con la idea de “evaluar para mejorar”, la evaluación se convirtió en el eje de la política educativa nacional en cuyo discurso político era imperativo hacer que la educación pública fuera un factor de justicia y equidad como fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos (Cero en Conducta, 2008), pero en la realidad la evaluación no dio respuesta a la calidad del sistema educativo, tampoco atendió a las necesidades particulares presentes en la diversidad mexicana, pues no se pensó como una actividad profesional para detectar fortalezas y debilidades en los diferentes contextos nacionales en que se desarrollaban la infancia y juventud mexicanas en ese momento histórico, hasta la fecha no existe una evaluación única para toda la población estudiantil de Educación Básica que reporte resultados coherentes con la realidad mexicana en sus diferentes contextos.

Lo que sí sucedió fue que las pruebas ENLACE aplicadas a la población estudiantil dieron oportunidad de modificar el salario de los maestros además de imputar un sin fin de normas secundarias que determinaron su práctica docente. Esta evaluación con consecuencias vista más como un examen con una calificación reprobatoria, reflejó que las infancias y juventudes mexicanas no estaban a la altura de la educación internacional de calidad y que por tanto tenían que desarrollar competencias para la vida que les permitieran integrarse exitosamente al mundo globalizado.

El énfasis en la evaluación para la calidad representó un doble discurso que se planteó para sostener a la reforma educativa, los exámenes realizados lejos de mostrar un diagnóstico para saber cómo estaba el aprendizaje en el sistema sólo arrojaron una calificación reprobatoria y el sistema gubernamental de corte neoliberal culpó a los docentes de ese fracaso educativo. Tales pruebas estuvieron distantes de ser una actividad profesional que detectara fortalezas y debilidades. En este

panorama y con el fin de mejorar la educación en México se integró en el currículo nacional, a partir de tercero de preescolar hasta secundaria. la asignatura Lengua Extranjera: Inglés, con el propósito de que los estudiantes construyeran las competencias necesarias para participar en prácticas sociales del lenguaje oral y escrito con hablantes nativos y no nativos en inglés.

El diseño inicial de la asignatura se pensó en cuatro ciclos, cada uno equipara el nivel que se requiere para lograr la competencia en inglés de acuerdo con los parámetros que establece el MCER, así como los propósitos hasta concluir la Educación Básica en que el estudiante consolida el dominio del idioma inglés en situaciones comunicativas básicas a la vez de desarrollar competencias específicas propias de prácticas sociales del lenguaje con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan de manera general textos orales y escritos. SEP (Fundamentos Curriculares del Plan Nacional de Inglés, 2010, p.19).

En general, la RIEB se basó en tres pilares: Competencias, Estándares curriculares y Aprendizajes Esperados. Definió a una competencia como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implicó un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento); así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Los Estándares curriculares fueron descriptores de logro y definieron aquello que los estudiantes podían demostrar al concluir el periodo escolar, a su vez sintetizaron los aprendizajes esperados, que en los programas de educación primaria y secundaria se organizaron por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los aprendizajes esperados fungieron como indicadores para la evaluación de una temporalidad establecida en los programas de estudio, y también dieron concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes pudieron lograr, por lo que fueron también un referente para la planificación y la evaluación del aula SEP (Plan de Estudios, 2011). Bajo esta visión se articuló el trabajo educativo en Educación Básica. A continuación, se ofrece un breve panorama de los niveles educativos en donde se incluyó la asignatura: Lengua Extranjera: Inglés.

1. Creciendo con competencias para la vida desde la primera infancia

El *Acuerdo de Cooperación México OCDE “Para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”* (2010), orientó el Plan de Estudios 2011 de la RIEB como una política pública educativa, integró al país a la globalización, apostó por la calidad en la educación y buscó evitar la deserción escolar. Bajo el enfoque de competencias, en su contenido, se definieron los

principios pedagógicos como condiciones esenciales para el aprendizaje de los estudiantes y en su potencial transformador de su realidad personal y social se consideró que el estudiante es el centro y referente del aprendizaje que como ser humano aprende y construye la realidad. De esta forma se buscó que la escuela dejara de estar centrada en contenidos para enfocarse en aprendizajes, procesos, ritmos y estilos de aprender.

El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP), se caracterizó por tener un enfoque por competencias que continuó en el Plan de Estudios 2011. A éstas, se les agrupó en Campos Formativos para facilitar la identificación de intenciones educativas claras, que se organizaron en Aspectos que englobaron constructos teóricos deseables para llevar a buen término el logro de competencias. Por ejemplo, en el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación se prepondera el desarrollo de competencias en lenguaje oral y lenguaje escrito. De la misma forma sucede en los otros Campos Formativos —Desarrollo Personal y Social, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artística—, con relación a los Aspectos que persiguen la construcción de competencias específicas, en los estudiantes.

Los aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Bandura y Bruner, indican que las y los estudiantes en Preescolar cuando llegan a la escuela llegan con conocimientos y habilidades que son la base para seguir aprendiendo Vielma *et al.*, (2000, p.30-37). Aprendizajes que se fortalecen y continúan a través de interactuar entre pares utilizando dinámicas de juego, fomentando la equidad y el aprecio a la diversidad. Hasta la fecha, el trabajo de las educadoras y docentes especialistas es facilitar en niñas y niños el deseo de aprender nuevas cosas involucrando a los padres de familia.

En este nivel la asignatura de Inglés, se ubicó en el Ciclo 1, diseñado para las y los estudiantes más pequeños sin conocimientos previos de la lengua extranjera. Este Ciclo contiene a 3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria, Los propósitos de este nivel fueron que los estudiantes se sensibilizaran a una lengua distinta de la materna y se familiarizaran con ella al desarrollar competencias específicas propias de prácticas sociales de lenguaje rutinarias y conocidas, interactuando y usando textos orales y escritos. Los estudiantes fueron receptores; una de las competencias del PNIEB para este ciclo dicta: *“Se espera que los alumnos [...] Inicien del desarrollo de habilidades básicas de comunicación sobre todo de tipo receptivo”* SEP (PNIEB, 2010p. 21).

El PNIEB que ingresó a la RIEB fue un programa que incluyó las acciones a tomar para todos los niveles a nivel nacional. En éste se asume el lenguaje como una actividad comunicativa,

cognitiva y reflexiva, cuyo aprendizaje implica adquirir las convenciones (implícitas) de uso social en los diversos ámbitos sociales de interacción humana para: comunicar, expresar ideas, sentimientos, establecer relaciones personales, acceder a información, construir conocimientos y organizar el pensamiento. De facto, el programa de Inglés para secundarias, SEP (2006), establece las mismas acciones con un enfoque de enseñanza en que la capacidad de reflexión en el idioma extranjero se vincula con las funciones comunicativas, y al mismo nivel, que0 los programas de español y los parámetros curriculares de lengua indígena, todo con el fin de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. De forma velada para la RIEB, “aprender inglés”, desde temprana edad, y tener buen uso del idioma materno proyecta al estudiante a mejorar sus circunstancias de vida, cualesquiera que estas sean.

Ante la falta de presencia del idioma inglés en el contexto extraescolar y sociocultural de los estudiantes, el PNIEB contempla las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) para compensar su ausencia. Las PSL son la referencia de contenidos y pautas que incluyen actividades ligadas a una situación cultural particular que establece competencias específicas SEP (PNIEB, 2010, p. 31) divididas en tres categorías: *Hacer con el Lenguaje*, que corresponde a situaciones de comunicación en situaciones concretas de interacción, es aprender haciendo: leer un cuento, escuchar una canción, por ejemplo; *Saber con el Lenguaje*, que involucran conceptos, aspectos y temas sobre las propiedades de la estructura gramatical de la lengua, vocabulario, con el fin de mejorar las capacidades de los estudiantes para escribir hablar y escuchar; y, las competencias de *Ser con el Lenguaje*, relacionadas con socializar el idioma inglés.

Las competencias se ejecutaron en Ambientes de Aprendizaje, SEP (PNIEB, 2010b), creados para generar la oportunidad para aprender. El Ambiente de Aprendizaje Literario y Lúdico tienen un enfoque de acercar al estudiante a la literatura, la escritura, de una forma más libre y creativa; el Ambiente de Aprendizaje Familiar y Comunitario se pensó para las situaciones cercanas y familiares que desarrollen la autoestima del estudiante como el saludar a alguien o decir el nombre propio, por ejemplo; el Ambiente de Aprendizaje Académico y de Formación involucra al estudiante con el lenguaje académico con el fin de que la lengua extranjera sea comprendida.

En todas las reformas educativas, en lo escrito, se ha vislumbrado que las y los estudiantes sean formados con un desarrollo humano integral y humanístico. los niños al participar en experiencias de aprendizaje ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden: afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz que se refuerzan entre sí, considerando los procesos de

desarrollo y aprendizaje infantil o de una forma integral y dinámica que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). En cuanto al rol del facilitador, Edgar Morin (1999), considera que los docentes como actores moderadores, necesitan una reforma de pensamiento para articular y organizar los conocimientos y así reconocer los problemas del mundo; implicando con ello un cambio revolucionario de su quehacer docente y la autorresponsabilidad de profesionalizar su trabajo desde una formación crítica alejada de los preceptos neoliberales plasmados en los programas de estudios.

Con la RIEB, el enfoque de competencias se contempló para formar estudiantes capaces de: trabajar en colaboración, utilizar el diálogo para resolver conflictos, actuar con autonomía, confiar en sus capacidades, desarrollar un gusto por la lectura, utilizar un razonamiento matemático, describir, explicar, preguntar, predecir, comparar, apreciar la diversidad, apropiarse de valores y principios necesarios para la vida en comunidad y ser creativos, SEP (Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar, 2011). En esta superficie de grandes transformaciones, se incluyó la asignatura de Inglés con un programa propio, El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) basado en un modelo educativo con el mismo enfoque y que implemento, en su estructura medular las prácticas sociales del lenguaje fundamentadas en la teoría socio-cultural de Vygotsky (2012). En su totalidad se vendió como un paquete del todo deseable para la educación de calidad del estudiante preescolar.

El segundo nivel, Primaria, es donde niñas y niños se enrojan en la seria formalidad para aprender matemáticas, a leer y a escribir, entre otras cosas... *¡Adiós Jardín querido, hoy tengo que alejarme, mas... un recuerdo dulce en mi alma llevaré! ¡Crecieron ya mis alas, y como un pajarillo voy a dejar el nido en que feliz me hallé!* Así, niñas y niños, cantan para despedirse del Jardín de Niños para ir a la primaria porque ya son grandes. Ahora ¡sí van a ir en serio a la escuela! Algunos Padres de Familia piensan que Jardín de Niños es para ir a jugar, como un estilo guardería segura; esta concepción resta valor al paso del estudiante por Preescolar.

2. Del gusto al aprendizaje a aprender a seguir instrucciones

La RIEB hizo cambios a los contenidos curriculares de Primaria que permitió según el Plan de Estudios (2011, p.45) la movilización de saberes. Lo verdaderamente nuevo en este nivel, fue la integración de Lengua Extranjera: Inglés, que se articuló con Preescolar y Secundaria. En Primaria todavía se ubican parte del Ciclo 1 (2° y 3°) con un programa que enfatiza el contacto y

familiarización con la lengua inglesa; Ciclo 2 (3° y 4°) y Ciclo 3 (5° y 6°) es el momento en que las y los estudiantes entran de lleno al estudio formal del lenguaje extranjero.

La incoherencia del diseño curricular de Lengua Extranjera: Inglés, fue no estar pensado, desde su implementación, en las características de la población infantil. Se establecieron horas en cada nivel, calculadas por el MCERL para una población adulta SEP (Fundamentos PNIEB, 2010, p.19) y el Programa Nacional de Inglés (PRONI) adaptó una escala de tiempo de tres sesiones semanales de 50-60 minutos, para cubrir 300 horas en Ciclo1, 200 horas en Ciclo 2 y Ciclo 3, y 360 horas en Ciclo 4, que corresponde a Secundaria y así alcanzar un nivel B1 (intermedio básico) que indica que el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos con lenguaje común, y puede sobrevivir en un ambiente bilingüe, pero no puede producir textos académicos.

Los aprendizajes esperados para cada ciclo marcan una profunda distancia con los intereses de los niños, y la búsqueda digna en los beneficios que estos se pudieran adjudicar en la adquisición de un segundo idioma que va más allá de reconocer instrucciones, o usar expresiones para referirse a aspectos y necesidades básicas como el comprar cosas. En pocas palabras, el PNIEB tuvo su arranque dentro de un contexto neoliberal con una ideología consumista, en tanto que es el idioma de los negocios y las películas.

La RIEB en Primaria, al igual que en los otros niveles educativos, diseminó el discurso institucional: que niñas y niños tuvieran una formación educativa que les permitiera triunfar al enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, una vez que concluyeran su formación en Educación Básica. Perrenoud (1999) cita que los estándares de excelencia cada vez son más altos y por ende el nivel educativo del estudiante tiene que permitirle mover saberes; es decir, saber desempeñarse victoriosamente en cualquier contexto. Tras el espíritu neoliberal que bañó el concepto de “éxito” estuvieron organismos nacionales e internacionales (OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL (BM) y el BANCO INTERNACIONAL DEL DESARROLLO (BID) en la toma de decisiones del gobierno mexicano, en materia de educación, donde se comprometió a contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación y fortalecer la planificación, organización y administración de los métodos de enseñanza, así como apoyar a la reforma educativa nacional.

Fueron cinco competencias para alcanzar el propósito educativo central, y las mismas contribuyeron, según los Planes y Programas de estudio, al logro del perfil de egreso. Las Competencias se desarrollaron en todas las asignaturas: competencias para el aprendizaje

permanente; competencias para el manejo de información; para el manejo de situaciones; para la convivencia y para la vida en sociedad. En el desarrollo de estas competencias los planes y programas de estudio de educación primaria también establecieron tres elementos sustantivos: La diversidad y la interculturalidad; el énfasis en el desarrollo de competencias, y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. Llegado el momento para que la y el estudiante cursara su último tramo educación básica, en la secundaria, era evaluado por PISA, para corroborar conocimientos y competencias adquiridas con resultados poco alentadores.

3. Jóvenes casi listos para enfrentar el mundo laboral

Preescolar y Secundaria tuvieron reformas sustanciales, en la RIEB destacó su articulación con Primaria con el objetivo de configurar en un solo ciclo formativo con propósitos comunes, practicas pedagógicas congruentes, formas de organización y una relación interna que contribuyera al desarrollo de las y los estudiantes en su formación como ciudadanos democráticos. Se buscó elevar la calidad de la educación para que las y los estudiantes mejoraran su nivel de logro educativo.

En todos los tiempos la educación ha sido un tema de gran relevancia, el Programa de Estudios de Secundaria (2006), fue formulado para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes en este nivel educativo, dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática. Los rasgos principales al término de la secundaria fueron que la y el estudiante: utilice el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente; reconozca y aprecie la diversidad lingüística; empleé la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identifique problemas, formule preguntas, emita juicios y proponga soluciones; seleccione, analice, evalúe y comparta información proveniente de diversas fuentes, aproveche los recursos tecnológicos a su alcance; interprete y explique procesos sociales, económicos, culturales y naturales; tome decisiones, actúe en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, (Plan 2006, p.9). Todo eso como un resultado de formación en Preescolar, Primaria y Secundaria, pero que no cumplió con la responsabilidad de una educación básica integrada y de calidad ya que tenía que ir acompañada con sustanciales cambios en la organización de la escuela y del sistema.

Haciendo un contraste del Plan 2006 y el Plan 2011 de Secundaria, se encontró que ambos preponderan el trabajo bajo el enfoque de competencias, y el uso de las TIC's. Cuentan con 4

Campos de Formación: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración del Mundo Social y Natural, y Desarrollo Personal y para la Convivencia. En los Estándares Curriculares, Inglés está dentro de Lenguaje y Comunicación junto con Español. Sólo eso.

Los objetivos actuales de la enseñanza de Inglés, en este nivel, es usar este idioma de forma escrita y oral, comunicándose con fluidez; comprender de manera crítica textos escritos, orales y visuales. Desde 1926, año en que se incorporó la materia en el Plan de Estudios de Secundaria, se ha impartido este lenguaje extranjero, pero es hasta la RIEB, cuando se establecen tres niveles de dominio: A1, A2 (corresponden a usuarios básicos del idioma, por ejemplo, quienes pueden comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso común y vocabulario básico), y B1(usuarios independientes con el idioma, es decir, que cuentan con la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos, pero no tienen buen desempeño en la academia), SEP (Fundamentos Curriculares PNIEB, 2010). El nivel B1, profetizó el PRONI, sería fácilmente alcanzable al concluir la Secundaria después de haber cursado diez grados sucesivos de inglés, es decir desde tercero de preescolar hasta la conclusión de la educación básica, su pronóstico se fundamentó en los estándares establecidos por el MCERL, los resultados han sido inciertos pues ha prevalecido la pérdida de conocimientos según reportan los resultados de la Prueba Planea para tercero de Secundaria en 2015 y 2017, años en los que se registró un decrecimiento en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, SEP (Estrategia Nacional, 2022, p.15-18). Las y los estudiantes ubicados en el nivel más bajo de logro, son los de extractos sociales más desfavorables y una gran proporción de estudiantes (65.4 por ciento en 2015 y 64.5 por ciento en 2017) no obtuvieron los conocimientos indispensables en este ámbito de conocimiento. La RIEB pretendió traer igualdad educativa para todos, pero las brechas de desigualdad entre escuelas, comunitarias, públicas y privadas cada vez son más grandes y hay menos oportunidades para los que menos tienen.

Inglés al estar dentro del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, también ha tenido un resultado poco favorable.

C. La Guía a reproducir por los “Tichers”

La relación que se estableció entre el Plan 2011 con PEP 2004, el Plan de Primaria y el de Secundaria fueron los estándares curriculares graduados de acuerdo con las características de los alumnos de cada nivel orientados a un Perfil de Egreso. Quizá la única diferencia es que desde 2009 el Plan de Primaria ya se había establecido la articulación de los tres niveles, oficializada en

2011 y detenida en 2013 por el gobierno de Peña Nieto justificando que los tres niveles en realidad eran muy diferentes entre sí, por lo que la articulación tuvo que ser sometida a revisión y análisis.

En los tres niveles se vislumbró que el docente fue el responsable de tomar las decisiones pedagógicas para transformar y reorientar su práctica hacia el diseño de estrategias que favorecieran el aprendizaje de niñas y niños; coincidieron en el método de proyectos, y la problematización. El beneficio del nivel preescolar es que la educadora ha tenido la libertad de seleccionar los temas, problemas o motivos de interés cosa que no sucede ni en primaria ni en secundaria, ya que contaban con tareas orientadas a cumplir con un listado de aprendizajes esperados y contenidos que se debían trabajar. Esto último ha sido el caso de Inglés en sus cuatro ciclos.

La propuesta general de la enseñanza por proyectos, en la educación preescolar se ha logrado introducir con éxito por la libertad que tienen las educadoras de seleccionar las competencias y contenidos de acuerdo con los intereses de sus alumnos permitiendo así libertad de acción. En el caso de primaria y secundaria, a pesar del énfasis en la transformación docente, persisten las prácticas pedagógicas tradicionales y rutinarias; la obsesión de control de grupo basado en que los niños se encuentren callados y sentados; la preocupación de los docentes por dar cumplimiento y conclusión a una serie de contenidos y aprendizajes esperados que los lleva a dejar de lado la innovación y transformación de su práctica docente misma que es un requisito indispensable en el enfoque constructivista como fundamento teórico-metodológico.

En los últimos veinte años, la educación básica en México ha experimentado cambios curriculares, normativos y estructurales importantes. A partir del Programa para la Modernización Educativa, se establecieron las bases para una reestructuración profunda del sistema educativo en su conjunto y de la educación básica en particular, lo cual posiciona en el centro el tema de la calidad de la educación.

La estrategia de modernización educativa publicada el 19 de mayo de 1992 en el Acuerdo Nacional Para la Educación Básica en el Diario Oficial, fue la idea que articuló la organización de los planes y programas de estudio de educación básica. En este documento destaca la idea de la calidad educativa como categoría orientadora de los cambios inducidos en el sistema educativo mexicano que estableció objetivos que exigían una educación de alta calidad al plantearse que el desarrollo al que aspiran los mexicanos *“Entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro*

país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia”. SEGOB (1992 p.1).

De las implicaciones y estrategias que se desprendieron del Programa para la Modernización se persiguió: la descentralización del sistema; la focalización de atención en el rezago educativo; un nuevo planteamiento de la relación entre los ámbitos escolares y el aparato productivo; la necesidad de fortalecer el avance científico y tecnológico; y la inversión del Estado. La relación que guardó con el Acuerdo 592 (2011, p. 7), denota ser un complemento del cambio iniciado en 1992, y no un avance como se dijo.

Desde 1993 se iniciaron una serie de reformas consideradas necesarias para un país que iniciaba una etapa de renovada democracia y de apertura económica. Este es el caso mexicano que desde el planteamiento de nuevos programas de estudio ha operado con la misión de elevar la calidad en los procesos y resultados de la Educación Básica, sin buenos resultados.

En las recomendaciones del Acuerdo de Cooperación México-OCDE (2011) para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas, una de las prioridades en materia de políticas públicas para ayudar a las autoridades educativas en México y fortalecer su sistema educativo se contemplan precisamente los cambios curriculares inscritos en la RIEB. Entre los postulados básicos se encuentra el enfoque en el trabajo de cada escuela que es donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. La misión de la OCDE tras trabajar juntamente con los gobiernos para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización es “sugerir” algunos cambios basados en la exitosa experiencia de los países con economías fuertes. En el documento Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010, p.4) se propone una reforma para la mejora en la calidad educativa como una prioridad política y social en México debido a las altas tasas de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad.

Dado que muchos jóvenes no lograron terminar la educación básica y los que sí obtuvieron un nivel de desempeño pobre, que no alcanzó el nivel básico 2 de PISA, los cambios curriculares por nivel fueron justificados, porque además la OCDE no vio al docente como un ser humano y evaluó lo inconveniente de las jornadas escolares cortas con tiempos de enseñanza efectiva insuficiente, y el liderazgo y apoyo de baja calidad de muchas escuelas, cuando en la realidad no son justificables las jornadas escolares extendidas pues nuestra población estudiantil y docente es diferente a la de otros contextos internacionales.

1. Armando el rompecabezas del éxito educativo

Cada reforma educativa se ha vendido como la más ambiciosa y retadora que persigue mejorar la educación en México. La RIEB se enfatizó en las competencias enfocadas a la inserción laboral y al aprendizaje centrado en los estudiantes. En el mapa curricular del Plan de Estudios 2011 se encuentran los Campos Formativos cuya función, según el Acuerdo 592 (2011, p.36), es organizar, regular y articular los espacios curriculares que conforman cada nivel. El Acuerdo les dotó de un carácter interactivo y fueron congruentes con las competencias para la vida que pretendía desarrollar en los estudiantes, así como con los rasgos del perfil de egreso: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia. Cada Campo Formativo, mencionado en el PEP (2011, p.39), manifestó los procesos graduales del aprendizaje de forma continua e integral, además de considerar aspectos importantes relacionados con la formación ciudadana, la vida en sociedad y la identidad nacional desde una perspectiva neoliberal

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM) —la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en un trayecto de 0 a 23 años o hasta la conclusión de los estudios— las asignaturas tradicionales (Matemáticas, Física, Ciencias Naturales, Inglés, etc.) cambiaron a cuatro campos formativos ahora llamados también Campos de Conocimiento: Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario; Lenguajes. Se espera que los mencionados Campos de Conocimiento aborden de forma transversal, natural y explícita los siguientes ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida Saludable, Apropiación de las culturas por medio de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas. Su objetivo es promover aprendizajes de excelencia, inclusivos, pluriculturales, colaborativos y equitativos a lo largo del trayecto de formación; es noble su intención de que a través de su enfoque pedagógico pretenda lograr cambios profundos en la educación mexicana partiendo de la relación del estudiante con la comunidad a la que pertenece, SEP (La Nueva Escuela Mexicana, 2019). El enfoque por Competencias pasó a la historia.

Con respecto a Lengua Extranjera: Inglés, si bien en la RIEB contaba con un programa propio, aunque estuviera adscrita al Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, ahora en la NEM el estudio de la lengua inglesa se incorporó oficialmente al plan de estudios en el Campo Formativo

Lenguajes y ya no se ve como una materia aislada. En realidad, no cambia el hecho de considerar como un segundo idioma al Inglés, para armar el rompecabezas del éxito educativo.

El Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación antes de la NEM perseguía desarrollar competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos. Se buscaba desarrollar competencias de lectura y argumentación de niveles complejos al finalizar la educación básica.

En ambos paradigmas los campos formativos es donde se gradúan los aprendizajes por nivel y grado desde preescolar hasta terminar secundaria. En la versión preliminar del Programa Sintético Fase 2 de la NEM, en este campo formativo, se contempla a los lenguajes —incluyendo los artísticos— como una herramienta para satisfacer necesidades e intereses. Dicta que niñas, niños y jóvenes requieren oportunidades intencionadas que los reten a usar los lenguajes, SEP (Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2, Ciclo Escolar 2022-2023, p. 12-18). También hacen uso de las prácticas sociales del lenguaje (vistas como una expresión cultural) con un empleo reflexivo que varía según las características de edad, contexto y desarrollo de niñas, niños y jóvenes.

El juego, para armar el rompecabezas del éxito educativo, inicia cuando en los campos formativos que representan un conjunto de experiencias de aprendizajes los estudiantes ponen a juego sus diversas capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes para llegar a niveles superiores mediante los procesos de aprendizaje, aunque en el modelo anterior de la RIEB a esto se le llamara competencias. Sin duda la propuesta de la NEM es una propuesta de valor en tanto que pretende construir una sociedad más armónica, inclusiva, intercultural, feliz. A diferencia de la reforma anterior, que parecía ser una reforma laboral (por algo se le conoce también como la mal llamada reforma educativa), esta incluye cambios legislativos, administrativos, laborales y pedagógicos.

Lo interesante, ahora que ha caducado el viejo modelo de la RIEB es ver de qué manera los estudiantes tienen la oportunidad de construir aprendizajes a partir de un diseño que conjugue sus intereses personales y colectivos con la práctica libre e intencionada del docente ya que los aspectos a desarrollar en las competencias en los campos formativos de la mal llamada reforma educativa se convirtieron en un tipo receta que el profesor frente a grupo tuvo que seguir al pie de la letra para que su liderazgo no fuera tenido a menos.

a. Instrucciones para ser docente y un buen alumno

Anteriormente se habló sobre la introducción de Lengua Extranjera, Inglés desde tercero de preescolar, la articulación de la Educación Básica y el planteamiento formativo para desarrollar competencias las cuales Tobón (2006) menciona que debieron haber sido adecuadas y pertinentes, aspectos que fueron evaluados por PISA que también perseguía, en primera instancia, que los estudiantes, a nivel mundial, pudieran concluir su educación básica y a la vez adquirieran conocimientos y habilidades básicas para una participación plena en la sociedad moderna PISA (2015). Dicho sea de paso, México ocupó los últimos lugares hasta el 2018. De los 87 países participantes México fue el único que suspendió su participación a raíz de la pandemia.

En los tiempos de la RIEB, la autoridad educativa en su discurso relacionó, a su parecer, el rezago escolar a la “cuestionable” intervención docente. Hubo una campaña mediática para hablar de la “mal formación” de maestros para así justificar los cambios y vender la reforma como la panacea que traería solo éxitos educativos. Si el problema radicaba en los docentes, en situaciones de idoneidad estos tenían que buscar la profesionalización constante, lo cual implicó que maestras y maestros, sin ningún apoyo de la SEP, buscaran esa situación.

Tanto los roles del docente como del estudiante, en relación con la mediación pedagógica que propuso la reforma, el Acuerdo 592 (2011, p. 29) enfatizó sobre la reorientación del liderazgo como la nueva visión para establecer una nueva relación horizontal que implicaba un compromiso personal y con el grupo (lugar donde se favorece el diálogo y la toma de decisiones centrados en el aprendizaje de los estudiantes). Para evaluar su desempeño los Aprendizajes Esperados fueron una buena referencia ya que representaban la consecución de los Estándares Curriculares, además de permitir comprender la relación multidimensional del mapa curricular y articular el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo del estudiante, como ente productivo y determinante del sistema social y humano.

En un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas el liderazgo requerido involucra la participación activa de todos los actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela —estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia, la comunidad

2. Retórica de la didáctica de la RIEB

Con discurso poco convincente, por las acciones punitivas a maestros durante la imposición de la RIEB. En la aplicación didáctica de las diferentes asignaturas, la tarea docente vista como un proceso flexible con gran capacidad de adaptabilidad y creatividad se concibió imprescindible. Todo recurso didáctico en el estricto sentido de la palabra tiene que facilitar la enseñanza en el aula; por tal causa hay que hacer adecuaciones a las condiciones del entorno social y cultural.

Es deseable que a los medios existentes se agreguen nuevos recursos, resultado del avance en las tecnologías de la información y la comunicación. En los hechos no hubo garantía sobre este panorama, el propio profesor se allegaba sus recursos materiales y auxiliares didácticos que son elementos fundamentales en clase en su actualización docente.

¿Cuál es la diferencia entre una política pública (RIEB) y una institución del estado (NEM)? El discurso de ambas reformas apunta a brindar una educación de excelencia, con la diferencia inicial del enfoque particular que cada una sustenta. La NEM dijo adiós a las competencias, es la respuesta de la 4T (el gobierno actual) para transformar la educación en México. Programas de Estudio, estudiantes, docentes y la comunidad en que se contextualizan los sujetos de aprendizaje ahora son parte fundamental de esta transformación.

3. Articulaciones enfermas y remedios para soportarlas, en los temas de relevancia en el currículo

La transversalidad busca mirar la experiencia escolar, en su totalidad, como una oportunidad de que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativa. De hecho, la NEM en su afán de garantizar educación para todos cuenta con una Guía de Proyectos Transversales publicada por la SEP en 2022. En tiempos de la RIEB fue un instrumento globalizante de carácter interdisciplinario que recorría la totalidad del currículo y la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas. De acuerdo con el PEP 2011, es un tipo de enseñanza que debe estar presente en la práctica de las diferentes asignaturas, en forma de elementos vertebrados del currículo, con el fin de proporcionar una mejor educación.

La controversial transversalidad fue tratada en el Acuerdo 592 (2011, p.28), como temas de relevancia social derivados de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen responsablemente ante el medio natural, la vida y la salud, la diversidad social, la cultura y la lingüística. Jiménez y Laliena (1992, p.13), refieren que no es

introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje con el fin de trabajar los temas de relevancia social desde la transversalidad. Por un lado, articuló la interrelación del sector educativo con la familia y la sociedad y por otro, buscó dar un enfoque integrador al currículo al brindar una formación integral a los estudiantes en temas como valores, actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades que permitan un desempeño autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social.

¿Qué podemos decir de las y los docentes? Han sido el remedio que como vitacilina curan, con todo y tristes excepciones. Sin duda su intervención es determinante, son agentes de cambio dispuestos a ser innovadores, lo cual implica que constantemente se estén profesionalizando para utilizar nuevas estrategias que susciten cambios en la experiencia de construir aprendizajes tanto de manera individual como colectiva, en el aula y en la escuela porque otra educación es posible. Son guías, mediadores, personas que acompañan a los estudiantes en sus procesos en las escuelas para desarrollar estos contenidos. ¿Es lo único que se puede decir sobre ellas y ellos? Aunque puede parecer poco, acompañan la historia del éxito de muchos profesionales.

Todo este análisis sobre la problemática internacional y nacional en relación con la educación, haciendo un especial énfasis sobre la enseñanza de la lengua inglesa, es necesario para buscar y encontrar una forma alternativa de enseñanza del inglés con el empoderamiento que los niños preescolares deben tener en la gestión de sus aprendizajes a la vez de disfrutar el proceso de adquisición de una segunda lengua.

II. EN LA BÚSQUEDA DE TEXTOS Y GESTOS EN LA TIERRA PROMETIDA

El proceso de desarrollo de la lectoescritura, en un infante, es más que una metáfora que inicia en casa, es una necesidad que tiene derecho de desarrollar todo ser humano. La escuela representa la formalidad de seguir en la construcción formal de dichos conocimientos desde una visión socioconstructivista que considera en primera instancia los intereses de los niños y las niñas. En este proceso especial, al niño se le ve muy valioso y digno de ser formado por los mejores programas educativos, pero, ya que no es posible desde la postura neoliberal de nuestros programas nacionales y condiciones de los centros educativos, en este capítulo se busca fundamentar la mejor opción para que niños y niñas del grupo 3ºA, del Jardín de Niños “Seguro Social A” sean beneficiarios de construir textos escritos en inglés a partir de un encuentro literario considerando sus propios intereses como primer plano. Para ello es necesario explorar su entorno, conocer su contexto, detectar sus necesidades y tener bien en claro las causas por las que no es posible la producción de textos en inglés a partir de la propuesta oficial, para posteriormente diseñar un proyecto de intervención integrador que permita ayudar a que los niños construyan por sí mismos y gocen su proceso de adquisición de la lengua inglesa.

A. Vista Panorámica de la Tierra Prometida

Aprender inglés desde el preescolar tiene grandes ventajas. La primera se relaciona con la comunicación directamente, así como con la facilidad que tienen niñas y niños de que al estudiar inglés, en este caso, desarrollan la memoria entre otras habilidades cognitivas que les permiten tener la oportunidad de hablar con personas de habla inglesa, a la vez de desarrollar una doble capacidad para leer y escribir en dos idiomas distintos por lo que su conocimiento es mayor y competitivo. Una segunda ventaja, sin dudar, es de corte cultural por el acceso que se tiene a dos o más culturas. Una tercera ventaja es sobre el conocimiento que se adquiere al tener acceso a una diversidad de contenidos y recursos didácticos que bien aprovechados pueden estimular la capacidad de desarrollo intelectual de un niño bilingüe; por lo que las posibilidades de que sean creativos, más flexibles y adquieran una mente más abierta al mundo y a los demás en la era de las Sociedades de Conocimiento lo beneficia con una última ventaja: que las puertas del mercado

laboral se abran para ellos ya que hay mayores oportunidades de trabajo para las personas bilingües.

En la búsqueda de soluciones que conlleve una mejor educación, el enfoque globalizador por competencias del actual paradigma educativo a nivel internacional, tiene el reto singular de formar personas poseedoras de la capacidad de resolver problemas de forma reflexiva; y, además aptas de desenvolverse en contextos cambiantes. Según Delors (Unesco, 1996) la escuela no puede estar ajena ante esta necesidad en tanto que, *“No vale educar para saber, sino educar para vivir [...] que incluye el saber, pero va más allá”*.

1. ¿Por qué aprender inglés?

¿Pero realmente aprender inglés desde el preescolar bajo este paradigma neoliberal, persigue incrementar el patrimonio cultural de los niños y jóvenes mexicanos? Desde la descripción que se hace en el Perfil de Egreso en el Plan Estudios (2011, p. 40) del tipo de “ciudadano deseable” que se espera al terminar la Educación Básica, deja ver formación de alumnos no de estudiantes, desde la visión reproductora de programas con términos progresistas que en cada egresado de educación básica realmente garantiza la continuidad del estado de derecho vigente y con ello la eficacia del sistema educativo que refrenda su función de educar para servir, y obedecer sin cuestionar. Finalmente, la competencia adquirida de adaptarse a cualquier cambio usando el razonamiento básico de supervivencia: “Tengo trabajo, lo tengo que cuidar”, castra, limita el patrimonio cultural del ser así como su desarrollo integral. Por ello, la respuesta a la pregunta de entrada es desalentadora. Pero en tanto la materia de inglés esté incluida en el currículo nacional, es una excusa perfecta para que desde una transformación docente revolucionaría hacer de la enseñanza del idioma un espacio que favorezca el desarrollo holístico del estudiante rompiendo así con la formación condicionada que se encuentra oculta en la enseñanza de contenidos mañosamente programados que no consideran los intereses y contextos reales de los niños.

Es importante ver el panorama nacional en el que se asienta la materia de inglés como segunda lengua. Ya se dijo en el apartado anterior que la RIEB en México culminó con una serie de reformas curriculares, articulando en primera instancia los tres niveles para la enseñanza del idioma inglés: preescolar, primaria y secundaria; con la intención de que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento aplicado a la

resolución de problemas sea el recurso para mejorar sus condiciones de vida con valores sin importar el contexto cultural en el que se encuentre.

a. En tiempos de cambio, la incertidumbre también permite construir aprendizajes

La enseñanza de la lengua inglesa ha venido a transformar la práctica y el quehacer diario del aula en tanto que el proceso de adquisición de una lengua extranjera implica la mejora de muchas capacidades, conocimientos y actitudes no ligados exclusivamente a la competencia lingüística, es preciso mencionar que, en las escuelas en el sistema público de enseñanza, en general, no existen las condiciones infraestructurales ni humanas del todo idóneas.

Para empezar, el docente de inglés visita a los grupos para la impartición de la materia. No hay un salón de clase destinado para ese fin. A diferencia de escuelas particulares en donde la enseñanza parte de un sistema que contempla diariamente al menos una hora de la enseñanza del idioma, en las escuelas públicas solamente son tres horas a la semana —sin mencionar que esas horas están sujetas a situaciones de diferente índole por parte de la docente titular del grupo o del directivo., en el caso de preescolar y primaria.

Hay otras carencias como falta de materiales impresos, grabadoras, muros o espacios en dónde se publiquen apoyos visuales o se socialicen los trabajos de los niños. A través de todo esto sólo se muestra que el conocimiento en lengua inglesa que promueve nuestro sistema educativo es bastante pobre. Por ello se plantea el reto de diseñar estrategias de aprendizaje en un proyecto de intervención que considere en primera instancia la voz de los niños para que ellos construyan su propio proceso de apropiación de la lengua, de manera en que se suscita la adquisición real o adueñamiento cultural de la lengua materna.

Dentro de este análisis, es preciso considerar que la asignatura de inglés, además de sujetarse a los principios reguladores del PNIEB, está incluida de forma implícita dentro del campo formativo Lenguaje y Comunicación (ahora conocido como Lenguajes) que organiza los aspectos de lenguaje oral y lenguaje escrito. Si bien el estudio de una segunda lengua desde tercero de preescolar persigue el fin de establecer contacto y familiarizar al estudiante con la lengua, su fin último al término de educación básica —en la esperanza de transformar su propio entorno social y académico— es dotar al estudiante de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, como a rajatabla se cita en el Plan Nacional de Estudios (2011, pp. 45 - 47). De

esta forma, Baussedad (1991, p.63) afirma que la escuela se dimensiona en la función de preparar a los estudiantes para enfrentar requerimientos de su comunidad.

De manera informal el proceso de la lectoescritura inicia en casa, y para construir nuevos aprendizajes se aprovechan esas experiencias y conocimientos que trae el niño (Acosta, 2006). Los niños que en sus hogares disponen de materiales impresos, en los que pueden apreciar las actividades literarias y además los adultos conversan con ellos y responden a sus preguntas, desarrollan desde temprana edad un lenguaje rico, variado y una predisposición hacia la lectoescritura.

Sue Garton (2011), especialista en enseñanza de inglés como segunda lengua a niños preescolares, sustenta que con el simple hecho de que los infantes se encuentren expuestos a un segundo idioma de manera no obligada les ayuda a desarrollar creatividad y habilidades para resolver problemas, considerando siempre que la introducción al bilingüismo en la educación de los niños debe hacerse de forma natural lo cual implica, dentro de nuestro contexto mexicano, a una transformación docente inclusive para transgredir la visión limitada y pobre que se tiene sobre la enseñanza de la lengua inglesa, en tanto que este idioma es visto más como una oportunidad para encontrar mejores oportunidades de trabajo que como parte del desarrollo cultural e intelectual de una persona.

Las ideas aquí vertidas no son empíricas, están sustentadas en el Diagnóstico Específico, que a continuación se presenta.

2. Textos y gestos en una ciudad amurallada

Esta tesis tiene un enfoque cualitativo de tipo interpretativo y holístico, para efectos de hacer el Diagnóstico Específico (DE), es decir, para conocer a la comunidad escolar que integra el Jardín de Niños “Seguro Social A”. Se empleó como método en este DE la Investigación-Acción bajo su característica de ser un proceso reflexivo sobre lo aportado en la asignatura de inglés. Se ocupó como técnica la observación no participativa, se apoyó en el diario de campo, fichas biopsicosociales, entrevistas, expedientes escolares de estudiantes, además de fotografías y videos a lo largo de la intervención pedagógica.

a. El método para el Diagnóstico Específico

El énfasis de este método es precisar un problema cotidiano e inmediato con miras a cambiar y mejorar la práctica educativa en un espacio de reflexión, interpretación, observación crítica y escribir un planteamiento.

Ciertamente, este tipo de investigación permite revisar y reflexionar sobre el ejercicio de la práctica docente con el fin de identificar un aspecto a mejorar, a la vez de imaginar una solución e implementarla. Latorre (2007, p.40). Investigación-Acción considera a los docentes como protagonistas del quehacer educativo y su acción en las aulas como un indicador de calidad en tanto que estas se dimensionan en una nueva visión como campo de investigación y desarrollo personal.

La razón principal de optar por investigación-acción (McKernan citado en Álvarez-Gayou, p.159) se sustenta en tres preceptos que involucran en primera instancia a los participantes que están viviendo un problema como los más capacitados para abordarlo en su ambiente natural; la conducta de estas personas que está influida de manera importante por su mismo entorno natural; y la metodología cualitativa que es la más adecuada para estudiar contextos naturales como sustento epistemológico.

El profesor como investigador es el más indicado para transformar las prácticas educativas al establecer una relación dialógica entre los diferentes actores del fenómeno educativo del estudiante, en tanto que la enseñanza además de ser una actividad técnica se constituye en un proceso reflexivo sobre la propia práctica docente que supone comprender mejor la práctica educativa y contextos institucionales. De tal forma que el proyecto de intervención no altera de ninguna manera lo previsto en el PNIEB ni en el Plan de Estudios de Educación Básica. Latorre (2008) menciona que a partir de sus preceptos arranca con un nuevo enfoque y construye las condiciones pertinentes para que los procesos educativos sean significativos y relevantes para los educandos. Hoy por hoy ante las reformas que se han suscitado en la globalidad inmersa en nuestro contexto mexicano, y, ante el riesgo que presenta tanto a profesores vistos como ejecutores de planes y programas de estudio, y de alumnos que se forman en competencias cuidadosamente diseñadas para integrarlos a la vida laboral, investigación-acción nos permite dar un nuevo enfoque y construir efectivamente competencias para la vida desde una perspectiva crítica en donde se favorece la autoconstrucción del conocimiento con las responsabilidades individuales inherentes a esta acción.

b. La Técnica: Observación no participante

La técnica empleada en este primer momento fue la observación no participante. Wilson (2000) afirma que esta técnica: “*Consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo, en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos*” (p.19). En este sentido, la observación no participante dio la utilidad de detectar aquellos espacios relacionados con el objeto de estudio en los cuales con mayor insistencia hay que atender. Tales datos fueron registrados en el Diario de Campo. Latorre (2007) cita que el Diario de Campo es una técnica narrativa que reúne hechos relevantes capturados durante la intervención docente y nos permite dimensionar estados de ánimo inherentes a la acción humana.

c. Un fuerte apoyo: Los instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recaudación de datos sobre el objeto de estudio y de los participantes fueron documentos ex profeso en la Investigación Acción: el diario de campo, fichas biopsicosociales, expedientes escolares de estudiantes de segundo y tercer grado, entrevistas, fotografías y videos. Estos documentos fueron fuente de información sobre el contexto inmediato donde se desarrollaban los estudiantes.

1) El diario de campo

Documenta Latorre (2007, p.60), es una técnica narrativa que sirve para escribir observaciones, reflexiones, interpretaciones, emociones y creencias, entre otros hechos considerados relevantes para la descripción de la comunidad escolar y que permiten al docente deliberar sobre su intervención. Fue de mucha utilidad registrar hechos considerados relevantes que fungieron para monitorear y mejorar el desarrollo del proyecto. Además, abrió un horizonte para redactar el informe biográfico-narrativo.

2) Las fichas biopsicosociales

Estos documentos integran información sobre el entorno inmediato en el que viven los estudiantes. Aportan información sobre las personas y el lugar donde viven, dinámicas familiares, estado de salud tanto del estudiante como de las personas con las que habita, reflejando así su estado de salud biológico, psicológico y social. En esta intervención se utilizaron para recabar más información y

así reconocer rasgos significativos que pudieran intervenir en el aprendizaje de inglés en los estudiantes ya que el desarrollo infantil es integral y todos los componentes que integran su corta vida son esenciales para su bienestar.

3) Expedientes escolares de niñas y niños

Es un documento oficial expedido por la autoridad educativa en el que se encuentra además del progreso académico del estudiante datos, de identificación, escolarización, sobre atención a necesidades especiales y específicas de apoyo educativo. Ya que inglés inicia en tercero de preescolar, el uso de los expedientes fue de mucha utilidad para conocer los perfiles de niñas y niños que participaron en el proyecto.

4) Entrevistas

Para Álvarez Gayou (2012) la entrevista es un instrumento confiable por estar dotada de estructura y propósito. Entendida como una conversación entre dos o más personas que, Latorre (2007, p.70), tiene como fin que el entrevistador obtenga información sobre el tema de estudio para interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables como puntos de vista, sentimientos, impresiones sobre un tema específico; en la intervención de este proyecto fueron utilizadas para conocer cual era la opinión y gusto hacia la lengua extranjera inglés.

Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas realizadas a estudiantes, padres, profesoras y directivo del centro escolar. El fin era capturar además de la visión del entrevistado otros factores que están estrechamente vinculados con su problemática y desarrollo. Las entrevistas tuvieron el formato clínico de Piaget que es más como una charla, con el fin de interactuar con los estudiantes de tal forma que se sintieran en confianza en una conversación abierta igualitaria, para que platicaran con libertad sobre sus posibles encuentros con el idioma inglés.

5) Fotografías

Son consideradas como ventanas al mundo de la escuela según Latorre (2007, p. 80). Su propósito fue documentar desde el DE hasta la culminación de la intervención con Pedagogía por Proyectos. Se hizo uso de esta técnica de obtención de información porque las fotografías, además de ser fáciles de obtener muestran información fiable y creíble.

6) Videos

Es una herramienta que consiste en un sistema de grabación y reproducción que puede contener sonido. En la investigación educativa son muy útiles porque permiten registrar y recuperar para su análisis e interpretación posterior Latorre (2007, p. 81). Los videos realizados sirvieron para generar dinámicas participativas y motivadoras. Al reproducir los videos, la docente, pudo apreciar las habilidades de comunicación en inglés desarrolladas por los estudiantes, además de quedar como evidencia de lo realizado en la hora de clase de inglés.

A continuación, se presentan los procesos, iniciando por la descripción de la población del centro de trabajo donde se realizó el diagnóstico específico. De la misma manera se indica la metodología de selección para posteriormente seguir con los resultados arrojados por las técnicas e instrumentos empleados.

B. Del lugar y sus actores educativos

Aunque el lugar no define a sus habitantes, forma parte de su contexto de aprendizaje académico inicial. Como un paraíso perdido el Jardín de Niños “Seguro Social A”, es una escuela pública de nivel preescolar ubicada en la Unidad Santa Fe, en la Delegación Álvaro Obregón. En ella se aplicó el Diagnóstico Específico, y posteriormente el proyecto de intervención relacionado con la producción de textos escritos en inglés. Álvaro Obregón es la delegación política donde se ubica el centro escolar. Es un lugar de contrastes, pues en ella habita gente de niveles económicos altos, y gente con escasos recursos en asentamientos urbanos —que, aunque ya regularizados aún sufren de carencias de servicios. Al igual que en el resto de las delegaciones inscritas en la Ciudad de México hay un deterioro en el medio ambiente, inseguridad pública, asentamientos urbanos en zonas de alto riesgo, déficit de viviendas, familias disfuncionales, delincuencia proclive en ciertas horas del día.

El preescolar Jardín de Niños “Seguro Social A”, es un edificio donado por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en 1957, pensado en los hijos de los trabajadores del Instituto que vivieron en la Unidad Santa Fe en los 60's. En la actualidad, muchas de sus áreas necesitan mantenimiento y a pesar de ello los niños siguen llegando a la escuelita con agrado.

El centro escolar tiene un todo deseable: cocina, biblioteca, patios, jardines, alberca de pelotas, arenero de alacranes, salón de cantos y juegos con un muro cubierto de espejos y un viejo y

desafinado piano. Es un todo armonioso que por falta de mantenimiento muchos espacios están fuera de servicio y los salones se inundan en tiempos de lluvia.

No había un salón destinado para la materia de inglés, en el diseño curricular se contempla que el docente especialista es quien va de salón en salón a impartir las clases. Esto es un gran obstáculo pues dificulta la ambientación áulica tan importante para generar un ambiente bilingüe intencionado que favorezca los procesos cognitivos de los estudiantes, en el sentido de facilitarles la memoria con los contenidos de inglés que se trabajan en este nivel escolar, a fin de motivarles a la creación de contenidos y usar los que van adquiriendo en el proceso de adquisición de la lengua inglesa.

La cocina era un espacio que no funcionaba para lo que fue diseñada, debido al mal estado en que se encontraba. En su interior había una enorme estufa industrial, diseñada otrora para cocinar a multitud de niñas y niños pero que en el tiempo en el que fue realizada esta investigación estaba en desuso por fugas de gas. Había un refrigerador pequeño, y a un costado de la gran cocina un largo gabinete sin puertas que guardaba algunos trastos de plástico que siempre se tenían que lavar antes de usarlos por las ratas y otras alimañas que se paseaban en ellos en la oscuridad del abandono.

La biblioteca escolar era un lugar sin libros, pues cada aula contaba con su propia biblioteca que de forma mensual se intercambiaba con otros salones. Fue una estrategia que se implementó dos años antes de esta investigación, con el fin de que todos los estudiantes tuvieran acceso a todos los libros, así como también para evitar, en medida de lo posible, perder libros a causa de las incontables goteras que abundaban en este espacio y que en tiempos de lluvia lo convertían en una piscina insegura, fría e incómoda para estar y mucho menos para trabajar.

La cocina y la biblioteca se interconectan por un par de puertas que al desplegarlas formaban un gran salón. Aquí fue donde se estableció el aula de inglés, con la venia de la directora del plantel. En este espacio, niñas y niños de tercero de preescolar y una docente intrépida, intentaron tomar el desafío de trabajar Pedagogía por Proyectos.

El poco uso que esta parte del inmueble tenía, hizo posible que se asignara de manera temporal, un aula exclusiva para inglés. Sin embargo, la gestión de la directora al permitir tener un espacio específico para fines de realizar la investigación que se sustenta en este trabajo, si bien puede parecer generosa fue condicionada a guardar las apariencias cuando se presentaran las autoridades educativas superiores, llámense supervisoras o coordinadores de la materia de inglés que

ocasionalmente y sin avisar llegan aun a las escuelas para garantizar que los docentes, en este caso de la materia de inglés están siguiendo a pies juntillas el PNIEB. Así que cuando llegaban visitantes, la docente de inglés tenía que ir a los salones, para que en apariencia todo estuviera en forma. Actitud que muestra una total subordinación al cumplir con un diseño curricular, como parte de la idea de éxito académico. “Porque hacerlo todo como lo dice la SEP, nos da prestigio”, tal era el pensamiento de la directora del plantel; pero en realidad es una postura, que los directivos asumen en las escuelas, dejando a un lado a las necesidades reales de la comunidad escolar y también impidiendo la necesidad innovadora de una docencia constructiva y crítica que vea y escuche las voces de niñas y niños.

Por otro lado, el apoyo de las compañeras maestras en algún momento se tornó desalentador, pues asumieron que la materia de inglés sólo era una de esas “modas” que el nuevo gobierno federal traía y que a ellas además de quitarles tiempo les daba más trabajo. En su pensar, inglés estaba destinada a desaparecer, como pasó con la materia de música que sólo dejó un piano viejo y destartado por falta de uso en el salón de cantos y juegos. “No se niegan las buenas intenciones de la SEP, pero son sólo para llamar la atención”, fue una opinión generalizada en el colectivo docente.

Así los pequeños estudiantes transitaban: Del salón al patio, y a veces al jardín de la casita (si el pasto estaba cortado). Estos eran los espacios que los estudiantes frecuentaban, pues tanto el arenero como la alberca de pelotas estaban infestados de alacranes. Para tener una actividad verdaderamente especial, los padres de familia tenían que limpiar estas áreas, sobre todo por la seguridad de los niños. Por esta causa la mayor parte de las actividades se realizaban o en el patio o en salón. La inmensa aula de Cantos y Juegos colinda aún con una guardería del IMSS, pero no hay luz, es sombría e inclusive a las maestras les da temor ir, por los fantasmas que de vez en cuando dicen se manifiestan, y los han visto. Ahí es donde se guardan los materiales de la materia de Educación Física.

1. La Muestra

El grupo seleccionado fue el 3° “A”. Con antelación se habló con la docente de español, titular del grupo, quien estuvo dispuesta a participar en este proyecto, bajo la consigna de respetar el horario de inglés y los contenidos del programa curricular. A manera de observar avances específicos y

obtener evidencias que permitieran dar cuenta de las bonanzas del proyecto. Se seleccionaron siete niños con la intención de tener una mirada cercana a resultados. Ver figura 1.

Figura 1. Perfil académico de los niños seleccionados del grupo 3° “A”



Esta selección fue convencional con la técnica de muestreo probabilístico. A sus profesoras del grado anterior, se les preguntó sobre su desempeño, además que fueron niños que participaron en la clase de inglés cuando sus maestras no se presentaron en el centro escolar y fueron repartidos en grupos de tercero que por currículo tienen clase de inglés de manera regular; hecho que además permitió que el desempeño que mostraron en la clase de inglés, los niños seleccionados, fuera observado a la vez de que ellos generaran cercanía y simpatía hacia la materia. Conforme a este criterio se escogieron dos de alto desempeño, tres de mediano desempeño y dos de bajo desempeño.

2. Los resultados de los instrumentos

El Diagnóstico Específico se hizo en el Jardín de Niños “Seguro Social A” con estudiantes de 2° grado que estarían en el grupo 3°A en el siguiente ciclo escolar. La escuela se ubica en la entonces delegación (hoy municipio) Álvaro Obregón, en la Unidad Santa Fe. Se realizó desde una visión cualitativa, utilizando el método de Investigación-acción con la técnica de recogida de datos por medio de la observación no participante y con la ayuda de diversos instrumentos: Diario de Campo,

Fichas biopsicosociales, Expedientes Escolares y Entrevistas, A continuación, se proporciona el reporte de los instrumentos trabajados que permitieron tener un diagnóstico específico.

a. El Diario de Campo

En este instrumento de recogida de datos se registraron hechos relevantes de las experiencias e interacciones de los estudiantes en el centro escolar con respecto a la asignatura de inglés, con el fin de identificar aspectos importantes para las profesoras del grupo, pero principalmente para las y los estudiantes con relación a la intervención con Pedagogía por Proyectos, que perseguía que los niños produjeran textos escritos en inglés. Los registros continuos de lo que pasaba en el aula favorecieron la reflexión de la docente, que sustentó esta investigación, y posibilitaron relacionar los eventos de clase con la vida cotidiana de los niños en la escuela.

b. Fichas biopsicosociales

Conocer el contexto familiar, así como las características del lugar en que viven y se desarrollan los estudiantes permitió a la docente de inglés pensar en niñas y niños desde una perspectiva integral donde todos los componentes en que vive el estudiante son esenciales para su bienestar. El desempeño académico no sólo se obtiene asistiendo a la escuela, hay una serie de factores que influyen. De este instrumento se obtuvo el nombre de los niños, su edad, nombre de los padres, la mayoría provenía de familias monoparentales y su cuidado estaba a cargo de sus abuelos, un niño tenía diagnóstico de Síndrome de Asperger, otro Trastorno por Déficit de Actividad e Hiperactividad (TDAH). La mayoría de ellos tenían que tomar transporte para llegar al Centro Escolar y a veces no les daba tiempo de desayunar bien en sus hogares.

c. Expedientes escolares de niñas y niños

El desempeño académico de las y los estudiantes estaba registrado en este instrumento, por lo que fue útil para obtener un perfil académico de las y los estudiantes seleccionados del grupo 3° “A”.

d. Entrevistando a los sujetos

Los resultados de las entrevistas realizadas revelaron que en general no había una cultura lectora, niñas y niños no tenían contacto con libros en sus casas y sus padres no les leían. Si esto no sucedía con la lengua madre, entonces se infirió que el contacto que tenían con el idioma inglés en libros

era prácticamente nulo. Cabe mencionar que la importancia del material bibliográfico en los procesos de lectoescritura —en tanto que los libros dan cuenta del registro escrito, de acuerdo con Newman, según Acosta (2006)—, desde la perspectiva sociocultural, refiere a la adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas, habilidades relacionadas con el código escrito. Por ello, la noción de los niños como aprendices activos y constructores de la significación del lenguaje escrito es central en la lectoescritura.

Bajo el modelo educativo vigente, la primera consigna del maestro de inglés es guiar a los estudiantes a construir competencias para la vida no para el idioma. De esta forma la producción de textos en inglés en niños preescolares se circunscribe dentro de los imperativos competitivos que la sociedad internacional contemporánea del s. XXI, globalizada e interconectada demanda.

Los datos arrojados de las entrevistas dan cuenta del contexto local del Jardín de Niños “Seguro Social A”, en específico, y del de los niños y niñas quienes fueron objeto de estudio, con la intención de vincular su realidad con el contexto problematizador en general.

1) El entusiasmo de los niños y resultados

La entrevista que se les aplicó fue bajo los criterios de entrevista clínica de Piaget con el fin de generar un ambiente de confianza y ellos se sintieran libres de contestar a las preguntas a través de una simple conversación. Fueron 12 preguntas, 10 estructuradas y 2 libres:

- 1) Te gusta venir a la escuela?
- 2) ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? (Leer / Jugar /Cantar / Matemáticas /Inglés).
- 3) ¿Te leen en casa?
- 4) ¿Qué te leen en casa? (Libros/ Revistas / Periódicos / Historietas)
- 5) ¿Alguien en tu casa habla otro idioma además de español?
- 6) De ser así, ¿cuál es ese otro idioma?
- 7) ¿Te hablan en ese idioma?
- 8) ¿Qué tanto entiendes ese idioma? (Mucho / Poco / Nada)
- 9) ¿Qué te ha gustado de la clase de inglés cuando llegas a venir? (Cantar/Jugar/Escribir/Leer).
- 10) ¿Qué programas ves en la TV? (Caricaturas / Noticias/ Novelas / Películas en inglés).
- 11) ¿Antes has tomado clases de inglés fuera de esta escuela?
- 12) De ser así, ¿qué te ha gustado de esas clases?

Para finalizar la entrevista, se les pidió a los niños participantes que escribieran su nombre y algún mensaje sobre lo que les gustaría hacer en la clase de inglés. Esto con el fin de dar cuenta del desarrollo del lenguaje escrito que habían desarrollado hasta ese momento.

Las preguntas de la 1 – 5 se agruparon para conocer los hábitos lectores y aproximación a la lectura que los niños fomentaban desde sus hogares. A partir de la pregunta 5 hasta el final, las preguntas fueron diseñadas para tener una idea más clara de su aproximación al idioma inglés y en que ámbitos: clases formales o simple gusto por el idioma.

De los siete niños entrevistados a todos les gustaba venir a la escuela, aunque a dos poco y a cinco mucho. En sus casas no tenían libros de lectura en español, adecuada a su edad y mucho menos en inglés. De los siete, sólo dos tenían contacto con el idioma inglés debido a que sus padres lo hablaban y les decían palabras sueltas. Todos manifestaron gusto por la lectura y aunque no entendían nada en inglés gustaban de las dinámicas en las que tomaron parte. En cuanto a las actividades en las que involucraron en inglés, se encontraban: películas, caricaturas y no mencionaron libros. Todos manifestaron entusiasmo, porque el próximo ciclo escolar, tendrían clase de inglés. De los siete niños, cuatro escribieron su nombre con todas las letras sin mirar su gafete, uno lo escribió mirando el gafete al revés y uno sólo mostró idea de escritura convencional.

En general el entusiasmo de estos pequeños fue contagioso. Había otros estudiantes que rondaban el lugar mientras las entrevistas se desarrollaban. Pero para las y los estudiantes participantes fue un premio tomar parte. Por lo que, de acuerdo con las respuestas y actitudes observadas, en los niños y niñas entrevistados, fue posible inferir que el próximo ciclo escolar participarían activa y positivamente en la intervención orientada a la producción de textos escritos en inglés.

2) Las docentes

Las preguntas que se realizaron a las docentes fueron las siguientes:

- 1) Nombre del docente.
- 2) Grupo y grado a cargo.
- 3) ¿Cuántos niños tiene el grupo?
- 4) ¿Cómo considera la pertinencia del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) con respecto a su inicio desde tercero de preescolar?
- 5) ¿Cómo considera que la aplicación del enfoque por competencias ayude a alcanzar los Estándares Curriculares previstos para preescolar?
- 6) Podría ejemplificar alguna forma en que articula los contenidos del PNIEB con su programa?
- 7) ¿Qué tipo de apoyo pedagógico ofrece al docente de inglés? En caso de hacerlo.

- 8) Provea algunos ejemplos de la forma en que trabaja colaborativamente con el docente de Inglés.
- 9) ¿Detecta en sus alumnos cambios actitudinales que relacione directamente con la materia de Inglés?
- 10) ¿Cómo los denota?
- 11) Desde su experiencia profesional, ¿cree que el PNIEB sea funcional y ayude a alcanzar el perfil de egreso del estudiante? (Totalmente / Probablemente // En desacuerdo / Muy en desacuerdo).

Para efectos de este estudio fueron consideradas dentro del grupo docente la directora y la ATP (Asesor Técnico Pedagógico), ya que es muy común, cuando llegaba a ausentarse alguna maestra, que ellas tomaran los grupos. Su participación fue muy activa. Algunas de las características principales de la directora fue el seguimiento o acompañamiento cercano a las docentes, en cuanto a la planeación; modelaje de situaciones para intervención y control de grupo; apoyo pedagógico; cuidado a las y los estudiantes; fomento al uso de los recursos teóricos y de soporte pedagógico que llegaban directamente de la Dirección de Preescolar para mejorar el desempeño docente; mantener informada a la comunidad escolar de cualquier situación que le estuviera afectando. De parte de la directora surgió la institucionalidad sobre la aplicación y seguimiento de lineamientos institucionales. Sin embargo, las acciones tomadas por el directivo —que pudieron interpretarse a favor de un compromiso hacia la educación de calidad— no generaron un ambiente democrático y colaborativo. Hubo estrés en el ambiente laboral en tanto que las docentes se sentían sumamente vigiladas y con un exceso de trabajo en que las horas que debieron dedicar a su labor se prolongaron fuera del recinto laboral. Hubo barreras comunicativas, y se generaron situaciones que obstaculizaron la fluidez de la armonía. El diálogo que se estableció fue aceptado en tanto se ejecutara lo que la letra decía.

De ocho docentes sólo seis aceptaron ser entrevistadas. No fue posible entrevistar a la directora, sí al ATP. El vaciado de datos de la entrevista realizada reportó que el promedio poblacional de estos grupos era de 33 estudiantes. Solo una docente consideró el género al reportar el número de niñas y niños de su grupo.

Con respecto al posicionamiento sobre el trabajo cooperativo, referentes a las preguntas seis y siete del cuestionario que solicitan al entrevistado, está el ejemplificar alguna forma en que articule los contenidos del PNIEB con el PEP 2011, y por otra que dé cuenta del tipo de apoyo pedagógico que ofrece a la docente de inglés en caso de hacerlo, de las seis docentes entrevistadas sólo dos consideraron el diálogo como medio de aproximación para establecer acuerdos en la intervención

en el aula en la clase de inglés; aunque sólo una de ellas prepondera la palabra participación en equipo enfatizando sobre la importancia de la intención educativa.

En cuanto al conocimiento del PNIEB y su funcionalidad, las preguntas tres, cinco y diez que dan cuenta de cuantos niños y niñas tienen en el grupo, además de pedir a los docentes titulares que expresaran su opinión sobre si los estándares curriculares previstos para preescolar se han alcanzado por medio del enfoque por competencias y si denota cambios actitudinales relacionadas con la materia de inglés; todas las docentes entrevistadas estuvieron de acuerdo con la pertinencia del PNIEB aunque sus respuestas revelaron la falta de información que tienen sobre el mismo. Tres de plano respondieron que no lo conocen, dos lo relacionaron con el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación —una de ellas incluso se equivocó al mencionar el campo formativo, se refirió a este como “El Campo Formativo de Lenguaje Oral”—, y la última asignó a inglés con el Campo Formativo de Desarrollo Personal y Social. Estos datos muestran la ignorancia existente del programa de inglés y justifica su pobre participación en el mismo.

Fue necesario dar a conocer el PNIEB tanto entre las docentes como en la comunidad para establecer una relación que pudiera fomentar el trabajo cooperativo, además de buscar establecer acuerdos y alianzas con el colectivo docente y la comunidad. Todas las maestras estuvieron de acuerdo en la funcionalidad del programa de inglés y dos de ellas manifestaron que el beneficio sería mayor si desde primer grado niñas y niños de preescolar tuvieran contacto con la lengua extranjera.

Con respecto a las respuestas de las profesoras del centro escolar, y observando su desempeño en clase, se ventiló que una de las grandes problemáticas con el docente de inglés es la pobreza del trabajo cooperativo que llegan a establecer, ya que solamente entran a inglés por la obligación que interponen los lineamientos a los que todos los docentes estamos sujetos. Sin contar que hacen a un lado su intención educativa cuando la clase de inglés está en desarrollo; mostrando apatía, desinterés, y buscando hacer de ese tiempo un espacio para adelantar a las muchas tareas que dicen estar sujetas a cumplir en tiempo y forma.

3) Madres y Padres de familia

Con respecto a madres y padres de familia de las y los estudiantes, solo se obtuvieron datos sobre tres niños y cuatro niñas de segundo grado. Éstos fueron escogidos convencionalmente considerando su desempeño y género. Se procuraron dos de alto rendimiento, dos de mediano

rendimiento y dos con oportunidades de desarrollo El criterio fue establecido a partir de su historial académico y conductual. Un séptimo niño fue considerado porque la madre pidió colaborar cuando a otro padre de familia se le estaba solicitando su participación. La intención de la entrevista fue aproximar el lente hacia los núcleos primarios de desarrollo de los sujetos de estudio, desde una perspectiva sociocultural.

La familia es el vínculo más próximo que tiene el niño y la niña preescolar para aprender a interactuar y ser en el mundo. Sí importa si las y los estudiantes viven en hogares disfuncionales. No es un mito que las familias monoparentales —aunque muy comunes hoy en día— son mayormente susceptibles a la disfuncionalidad, a sufrir carencias e incluso discriminación. De hecho, son proclives a violencia familiar, en tanto que se puede dar abandono infantil por la necesidad de salir a trabajar para conseguir el recurso monetario necesario para el mantenimiento de la casa.

Los datos arrojados en las entrevistas de estos siete infantes mostraron que cinco de ellos venían de familias monoparentales: 4 con la madre y uno con el padre. En cuanto a sus edades, la mayoría era mayor a 30 años y solo dos estuvieron entre los 21 y 26 años —uno fue el caso de la familia del niño que vivía solo con su padre. Por el rango de sus edades se infirió el nivel de compromiso que adquirieron al involucrarse en las diferentes actividades relacionadas con la educación de sus hijos a través de los Comités de Participación Social.

En general, una de las características de mamás y papás de los niños de 3° “A” del Jardín de Niños “Seguro Social A”, fue precisamente el que se involucraban en las tareas de sus hijas e hijos. Fue muy común verlos participando en lecturas, en el programa de “Niños Cocinando” y en actividades de acompañamiento para observar el desempeño de sus hijas e hijos. Además, pintaron en el patio circuitos y juegos para las actividades lúdicas que pedagógicamente se planeaban en el plantel en la materia de Educación Física y Español sin incluir el idioma inglés.

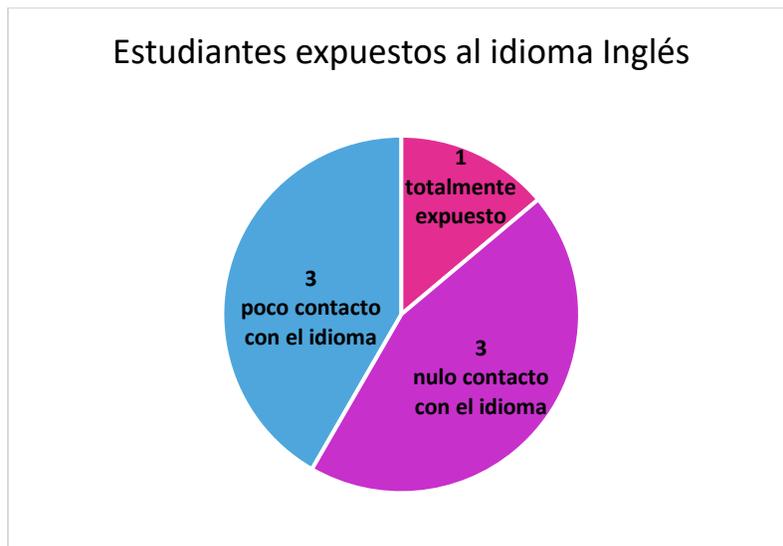
Las respuestas a la entrevista reflejan que, por la falta de conocimiento del programa de inglés, mantuvieron distancia con la asignatura. Aunque una mamá soltera entrevistada dijo que tenía dominio del idioma, lo practica con su hijo y que contaba con una pequeña biblioteca en casa con la mayor parte de los libros en inglés.

Con respecto a las condiciones de las viviendas que habitaban los niños y niñas, la mayoría vivía en residencias que contaban con todos los servicios, tres de los siete, incluso, tenían servicio de televisión de paga, lo cual podía ser una herramienta para ver programas infantiles en inglés.

De las siete familias tres no tenían contacto alguno con el idioma, otras tres manifestaron conocerlo poco, situación que representaba, no fomentar actividades que involucraran al idioma inglés fuera del recinto escolar. Sólo una mamá dijo que ella sí usaba el idioma inglés para comunicarse con sus hijos todo el tiempo porque ella había vivido en Estados Unidos, además de que los niños habían nacido en ese país.

Las entrevistas arrojaron que en situaciones normales los estudiantes no tenían contacto con el idioma inglés fuera de la escuela, pero también revelaron la presencia intercultural que demanda la exigencia de generar y potenciar ambientes bilingües en el ámbito escolar. Ver Figura 2.

Figura 2. Conocimiento y Contacto con el idioma Inglés en muestra de 7 familias



No obstante, sólo se entrevistarían a seis padres o madres de familia fueron siete porque una mamá pidió ser entrevistada, pensando que las y los estudiantes que participarían en este proyecto tendrían clases extras de inglés. Una vez que se le explicó sobre el proyecto y forma de trabajo con Pedagogía por Proyectos, ella pidió incluir a su hijo, por estar dispuesta a hacer “todo” con tal de que su hijo aprendiera bien. Este hecho parece remarcable pues habla del interés genuino que una madre de familia tiene por los aprendizajes de su hijo.

Preguntas de la entrevista a los padres de familia:

- 1) Nombre de su hija/hijo.
- 2) ¿Cuál es el parentesco de las personas con las que vive el niño?
- 3) Ocupación de los padres o tutores.
- 4) Escolaridad de los padres o tutores.
- 5) Edad de los padres o tutores.
- 6) Señale con qué servicios cuenta su vivienda (luz, agua, gas, drenaje, calles pavimentadas, TV, TV de paga).
- 7) ¿Cómo llega a este Centro Escolar? Caminando, camión, otro (especifique).
- 8) ¿Cuánto tiempo hace en llegar?
- 9) ¿Tiene conocimientos del idioma inglés?
- 10) ¿Lo practica con su hijo/hija? (mucho, poco, nada).
- 11) ¿Lee a su hijo/hija?
- 12) Especifique que lee a su hijo/hija (libros, revistas, periódico, comic/historietas, otro).
- 13) ¿En su casa hay materiales de lecturas en inglés destinados al menor?
- 14) ¿Cuántos libros tiene el niño/niña en su casa? (1-10, 10-20, más de 20)
¿Cuántos en inglés?
- 15) De acuerdo con la siguiente tabla, ¿cuál sería su opinión en cuanto al hecho de que su hijo desde ahora inicie con el aprendizaje del idioma inglés? (Totalmente beneficioso / Tengo mis dudas al respecto / Me es indiferente / Estoy en desacuerdo en que le niño aprenda inglés ahora / Me opongo totalmente a que mi hijo tome inglés.

Se puede inferir por las respuestas de las preguntas 13 a la 15, orientadas a conocer el contacto que los niños tienen con el lenguaje escrito de manera inicial, la poca importancia que las familias otorgan a los libros como fuente inicial para desarrollar el lenguaje de sus hijas e hijos. Por un lado, el niño de la única familia poseedora de más de 20 libros, en español, inglés y otros idiomas—como la mamá lo comunicó— presentó al momento de la intervención serios problemas de articulación de lenguaje en español e inglés.

Otro dato particular fue escuchar a la mamá de la niña sobresaliente de la escuela, participante de este proyecto, cuando confesó no dejar agarrar a su hija los libros que hay en casa porque es una niña y “Los niños todo echan a perder... tienen manitas de niños, ya cuando tenga edad, pues que agarre libros, ahora no. Es muy pequeña para saber lo que hace”. Ambos niños proceden de familias monoparentales, lo cual nos indica que cada contexto familia es único a pesar de las coincidencias. Ver Figura 3.

Figura 3. Libros destinados a las y los estudiantes para lectura en casa, en muestra de 7 familias



A favor de la realización del proyecto en el diagnóstico, se detectó un entusiasmo general tanto de los padres como de niños especialmente, pues el pensamiento de los padres sobre el provecho que creen que sus hijos reciben al tener contacto con el idioma inglés.

además de la aceptación y gusto, puede redundar con el tiempo en un beneficio laboral y económico para sus hijos. Esto determinó de entrada su participación activa y positiva, en la intervención en beneficio de que los niños y las niñas pudieran producir textos escritos en inglés.

3. Evaluación general del Diagnóstico Específico

Esta indagación en sí misma conllevó el propósito de mejorar y diseñar estrategias adecuadas tanto a la realidad de los niños como a sus propios intereses infantiles. Por ello el conocer de manera cercana su contexto real en los ámbitos familiares y escolar fue de suma relevancia.

Por parte de los niños se percibió disposición e incluso entusiasmo ante el hecho de tomar la clase de inglés. La distancia o desconocimiento del idioma en ningún momento les acobardó o les hizo dudar de sus capacidades, simplemente mostraron alegría porque ya “pronto les tocaría inglés”. De los dos niños de bajo rendimiento que fueron seleccionados para observar sus avances de manera muy cercana, ambos están etiquetados con Barreras de Aprendizaje y la Participación: Yael tenía problemas de lenguaje y estaba diagnosticado con Síndrome de Asperger, en sus clases

de español era muy retraído; Liam tenía TDAH y por el medicamento que tomaba se la pasaba durmiendo en clases regulares las veces que asistía a la escuela, faltaba mucho. Sin embargo, en las ocasiones que tomaron la materia de inglés fueron muy participativos, y se involucraron en las dinámicas de manera espontánea e incluso ellos mismos solicitaban participar. Sin dudar la disposición del estudiante para aprender un segundo idioma es indispensable para construir herramientas comunicativas que le permitan traducir e interpretar el mundo que le constriñe.

Un aspecto poco favorable es la percepción que en sus contextos familiares tenían sobre la escuela, la cultura lectora, y el aprendizaje de inglés como segundo idioma. Por la información provista por los propios padres de estos niños: la escuela es un lugar en donde los niños están en un horario en que aprenden, juegan, y los adultos tienen tiempo para realizar sus quehaceres y actividades; en sus hogares no hay libros y de haberlos no están cerca de las y los estudiantes para que no los maltraten.

De los padres entrevistados, sólo una mujer dijo que sus hijos tenían más de cien libros en inglés y que ella todo el tiempo hablaba en lengua inglesa a Diego, pero en la realidad, el niño venía poco a la escuela y cuando lo hacía se la pasaba dormido. Al respecto, los estudios del desarrollo del lenguaje demuestran cómo las capacidades biológicas de los niños son activadas por su entorno. Brandsford et al., (2000) afirma que estas capacidades permiten que los pequeños vayan logrando un lenguaje fluido, si cuentan con oportunidades para acceder y practicar el lenguaje de una manera activa. Pero sin las condiciones adecuadas, y ante la exposición a la observación hipnótica de programas de televisión tales capacidades no se desarrollan plenamente.

Con respecto a la materia de inglés todos los entrevistados manifestaron que es algo bueno para sus niños, porque algún día cuando tengan que trabajar les ayudará a conseguir un buen empleo. Se puede inferir que estos adultos, no alcanzan a dimensionar la parte formativa del aprendizaje de un segundo idioma en la primera infancia que dota de ventajas cognitivas, comunicativas y sociales a sus hijas e hijos.

Se puede decir que el único contacto que los niños tienen con libros es al que tienen acceso en el centro escolar, por lo que hay que diseñar una estrategia para que los niños puedan incluso llevar los libros a sus hogares.

Con respecto a las docentes, la materia de inglés es una de esas novedades curriculares de la SEP destinada a la extinción. Todas desconocen el programa de estudio de inglés; dos maestras manifestaron total desagrado a la materia porque implica más trabajo para ellas y una de ellas se

negó a participar en la entrevista porque no era oficial; no se fomenta el trabajo colaborativo y en el plantel impera la aplicación de los lineamientos institucionales a pies juntillas. De hecho, las materias de inglés y educación física sólo pueden impartirse con la docente titular presente en el grupo, en caso de su ausencia, los niños son repartidos en otros grupos y no toman esas asignaturas.

A partir de la indagación realizada se aprecia que el idioma inglés es ajeno al contexto real de los niños y no existen las condiciones adecuadas, ni en sus hogares, para hacer que el evento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el pequeño estudiante sea un evento que trascienda más allá del juego.

C. Un problema, varias preguntas y respuestas: Planteamiento del problema

Niñas y niños de 3° “A” de preescolar, en el Jardín de Niños Seguro Social “A”, tienen dificultades para producir textos en inglés por el escaso contacto y la presencia de este idioma, les es poco significativo en sus contextos inmediatos de desarrollo. Las actividades que realizan les son aburridas, el material de los libros de texto les es poco interesante porque lo sienten alejado de sus gustos y no lo entienden, por lo mismo no los motiva. En la propia escuela hay falta de contacto con el idioma, situación que se profundiza en sus hogares, al no tener el apoyo por parte de sus padres. El fomento de la cultura escrita en inglés se ve como una parte circunstancial. Las docentes titulares de español influyen en el alejamiento hacia el idioma inglés, evitan aproximarse a dicha cultura escrita, eso impacta en el gusto de los niños. Persiste una falta de trabajo cooperativo entre el colegiado formado por los profesores de español, educación física e inglés que manifiesta rasgos de intolerancia en cuanto a la adquisición de una segunda lengua.

1. Preguntas de indagación y los supuestos teóricos

- ¿Cómo crear y favorecer un ambiente agradable permanente, que permita la producción de textos escritos en inglés con los niños de 3° “A” de preescolar en el Jardín de Niños “Seguro Social A”?
- ¿Qué tipo de estrategia hay que implementar para potenciar situaciones de comunicación para la producción de textos escritos en inglés en 3° “A” de preescolar?
- ¿Qué tipos de texto hay que ocupar para fomentar la escritura en lengua inglesa con los niños de 3° “A” de preescolar?

- ¿Qué acciones hay que realizar que motiven a producir textos escritos en lengua inglesa en los niños de 3° “A” de preescolar y que sean de su interés?
- ¿Cómo motivar la cultura escrita en inglés para que apoye la producción de textos en este idioma aprovechando los intereses y gustos de los niños?

2. Supuestos

- Las bases para desarrollar competencias lingüísticas que permitan la construcción de diversos tipos de textos bilingües descansan en la disposición y confianza que los niños desarrollen en ellos mismos, aunado a esto una intención lúdica en el desarrollo de competencias lingüísticas facilita que los niños produzcan textos escritos en inglés con interés.
- El uso de las estrategias lectoras permite desarrollar situaciones de comunicación conversacionales al nivel del niño que posibilitarán el aprendizaje cooperativo y significativo en la producción de textos en lengua inglesa.
- Fomentar la cultura lectora de textos completos en inglés y adecuados a la edad de los niños, mediante la exposición profusa de diversos tipos de textos en lengua inglesa, en formato impreso y electrónico, así como de otros recursos no textuales lúdicos en el ambiente áulico y escolar, lleva a que puedan recrearlos en la escritura e incluso producirlos a partir de sus intereses.
- La lectura organizada de diversos tipos de texto, haciendo uso de conteo de palabras, direccionalidad de lectoescritura identificación de letras y pronunciación, socializando en colectivo, permitirá la construcción de aprendizajes significativos que redunden en la producción de textos en inglés.
- La creación de una biblioteca ambulante, como estrategia de fomento a la cultura lectora a servicio de la comunidad escolar que permita el préstamo de libros a domicilio para despertar interés y goce estético en la lectura como vivencia formativa para la escritura principalmente en los niños del Jardín de Niños “Seguro Social Ad” de 3° de preescolar.

D. Referentes metodológicos

El camino metodológico a seguir, como ya se expresó en el DE, en el momento de la indagación para aproximarse al contexto inmediato del objeto de estudio se atendió Investigación-Acción

como el proceso sistemático que apoya la enseñanza y busca transformar la práctica educativa mejorando su comprensión. Considerando estas ideas, a partir del diseño de la intervención se vinculan la Investigación Biográfico-Narrativa, cuyos aspectos teóricos fueron desarrollados por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, así como la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas desarrollada por Daniel Suarez y Liliana Ochoa.

1. Investigando desde la práctica

La Investigación Biográfico-Narrativa en educación se fundamenta en los procedimientos de objetivación sobre la investigación educativa a partir de la experiencia narrada del ejercicio docente en su campo de acción, el aula. La utilidad de este método biográfico reside en su capacidad para sugerir, ilustrar, o contrastar supuestos además de proporcionar mayor control sobre la información. De esta manera, por una parte, permitió reflexionar sobre cómo fortalecer los procesos de enseñanza de la lengua inglesa a niños de tercero de preescolar con apenas tres horas de idioma a la semana, y con una serie de aspectos poco favorables para el aprendizaje del idioma, pero también de profesionalización para el docente de inglés, pues a partir de conocer la escuela desde dentro, en su funcionamiento cotidiano la narrativa de la vida de la historia de la clase de inglés como un esquema fundamental para conjuntar las acciones humanas, individuales y colectivas en la reconstrucción de las experiencias dotaron de significado a lo vivido.

Para la configuración del relato se requirió de una trama argumental, secuencia temporal, personajes y una situación. Antonio Bolívar et al., (2001), dicen que esta línea de trabajo se ha constituido a partir de un enfoque propio de investigación hermenéutica, alternativo a formas positivistas donde las vivencias recuperan un papel relevante de la investigación como ocurre en el caso que aquí se presenta. Bolívar et al., (2001, p.18) afirman que la narrativa involucra un triple sentido que descansa en el territorio de las escrituras del yo, y con ella inicia la historia de la humanidad, también lo afirma Barthes (1974).

Existe un Fenómeno que es el relato o acontecimiento, que se interrelaciona dialécticamente con un Método (investigación) y un Uso, que persigue una mejora en el desarrollo de la identidad. Esto acontece en las escuelas, de ahí que por eso se retoma para poder contar la interpretación, es decir hacer el relato de ésta dando cuenta de la intervención que suscitó este proyecto.

Así pues, el relato biográfico-narrativo en torno a una trama argumental es un discurso organizado en el que se incluyen cuatro elementos: Un narrador que nos cuenta sus experiencias

de vida, un intérprete o investigador que colabora y lee los relatos para elaborar un informe; textos que recogen lo narrado y el informe del investigador y lectores; donde el docente es el relator de su propia historia. Esto permitió que al hacer la intervención se resignifique la práctica e investigación permitiendo reconstruir el sentido pedagógico como docente de inglés.

Esta forma de re-construir la memoria pedagógica del encuentro docente-estudiante es con el fin de objetivarla, legitimarla y difundirla entre otros docentes, es acercarse y mirarse en el hecho pedagógico.

Según Bolívar et al (2001) la investigación narrativa en educación es interdisciplinar. Es un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias y humanas: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología, narrativa y filosofía hermenéutica. Está circunscrita, en una metodología hermenéutica, que permite articuladamente dar significado y comprender las condiciones cognitivas, afectivas y de acción. Bolívar (2001) sustenta que la narrativa docente se torna en una perspectiva de investigación. De ahí, la narrativa biográfica facilita al docente a recuperar su liderazgo sobre su práctica en tanto que escucha su propia voz y obtiene una lectura reflexiva de sí mismo y la experiencia de su quehacer, lo que da lugar a la resignificación de la práctica docente que fue lo que ocurrió en la intervención realizada al ser narrada.

El marco metodológico de este enfoque parte del hecho de comprender el entorno social a través del relato individual que contribuye a ver al individuo como ser histórico. Así como todo relato biográfico que se sugiere creíble, refleja verdad.

Bajo esta premisa al escribir la intervención pedagógica realizada con los niños del 3° “A” de preescolar se buscó reconstruir los sentidos pedagógicos que viven los niños en su mundo escolar, con el fin de reflexionar y mejorar la práctica educativa. Daniel Suárez y Liliana Ochoa (2007), sustentan que a través del trabajo que sucede en las escuelas y con los actores escolares, es posible verlo con este método y estar sujeto al escrutinio público. Por lo mismo, ser objeto de comentarios especializados investigaciones, evaluaciones, proyecciones y políticas de estado. Suarez y Ochoa (2007, p.8) afirman el principio de que las escuelas están surcadas por relatos entre otros textos por ser espacios densamente significativos.

La narración vista desde los principios que Suárez et al., proponen permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que los docentes consideran en su práctica profesional a la vez de posibilitar la socialización y la significación de lo narrado. La consigna de que los “Otros deben

de saber” constituye una fuente válida de información sobre lo hecho y sobre lo que se enseña. Es una vía de profesionalización para a quien así lo permita, pues el diálogo e intercambio sobre lo que los docentes realizan en su práctica profesional es necesario y formativo en beneficio de los actores educativos.

Lo más importante según Bolívar et al., (2001) es que posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; y es, en sí mismo, un medio para los docentes de reflexionar sobre su vida profesional, para apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional.

2. Técnica empleada: el relato único

En el proceso de investigación se optó por la técnica de relato único ya que se cuenta lo que le ocurre al sujeto, se hace una autobiografía y en este caso es la autobiografía de la intervención empleando como instrumento el diario autobiográfico cuyo registro de experiencias profesionales surgió de mantener una constante observación participativa durante lo que duró la intervención pedagógica.

Escuchar, conversar, leer documentos, mirar-observar, registrar. La técnica del relato único es una manera de investigación, donde el narrador empieza su propia construcción desde un ámbito de su vida.

Es conveniente mencionar que hay otros dos tipos de técnicas narrativas:

- ✓ El relato cruzado donde se realizan las historias de vida cruzadas de varias personas para dar pie a otro relato con junto y,
- ✓ el relato paralelo donde se entrevistan a varias personas en diversas ocasiones con respecto a un tema eje. Se analizan sus respuestas para dar lugar a otro relato.

Invariablemente los relatos de vida persiguen dar voz a los diferentes actores que participan, interpretar los fenómenos socioculturales y traer mejoras, en este caso a la problemática que gira en torno al aprendizaje del idioma inglés por niños preescolares, en una reflexión de lo social que partió de lo individual, basándose en la experiencia del docente como miembro también de una sociedad.

Bolívar (2001) menciona que el relato es una forma de construir conocimiento en la investigación educativa en tanto que los datos obtenidos son examinados, por una parte, de forma

diacrónica por la información temporal que surgen de las relaciones secuenciales de los hechos que se registran día a día tratando de describirlos lo más puntual y veraz posible incluyendo incluso referencias del porqué un hecho sucedió de una u otra forma; y, por otra parte, en la ordenación sincrónica porque lo registrado enmarca las respuestas categóricas al problema detectado.

Entre los rasgos que definen al relato único como una narrativa autobiográfica es su carácter experiencial porque son experiencias vividas por el docente-narrador, recordadas, interpretadas en las que hay otros actores pero que finalmente son experiencias de quien escribe, cuestión que se tomó en cuenta para el relato que está en el quinto capítulo.

Otro rasgo es que el docente al estructurar su propia narración construye en una ilación singular y propia, las experiencias vividas y que considera significativas, recurriendo a la memoria registrada en el diario autobiográfico para presentarlas de manera comprensible a otros dentro de un contexto sociocultural en que esas experiencias cobran sentido y conectar acontecimientos y situaciones cotidianas. Para que esto sea comprensible es necesario según Crespi (1997, pp.7-30) dimensionar el relato desde varias perspectivas:

- a) La teatralización como la concepción estética de la estructura del relato.
- b) Los procesos de memoria y rememoración.
- c) Los procesos de socialización.

La teatralización es la invitación a contar la propia vida o parte de ella que desencadena en el individuo un patrón lingüístico concreto, aprendido desde la infancia, como es la narración. El relator al narrar su vida la vuelve a pensar, busca establecer conexiones entre acontecimientos, construye secuencias de eventos en las que se selecciona unos para incluirlos y excluye otros. El narrador vuelve a pensar su biografía con relación a esquemas cognoscitivos incorporados con posterioridad a las vivencias narradas, pero anteriores al presente. Bajo esta visión se dio tratamiento al relato en cuanto a la escritura del idioma inglés en tercero de preescolar.

En los procesos de memoria y rememoración se recomienda el uso del diario autobiográfico pues es natural que las cosas que captamos sufran una modificación en el momento de retroceder a la memoria, en el proceso mismo de su almacenaje, pero también en el momento de reproducirlas como recuerdos. En palabras de Cabanes (1996, p.65) “La memoria está hecha de pasado perdido y encontrado para permitir que el futuro ocurra”. En los procesos de socialización, el relato permite seguir incorporando nuevo conocimiento ordinario con el que interpreta el mundo resignificándolo

y reconstruyendo la dialéctica individuo-sociedad, de esa forma se dio la resignificación de la práctica docente en la intervención realizada.

Para conservar las características del relato único y gozará de un uso descriptivo, reflexivo, sistemático y crítico se utilizaron diversos instrumentos tales como: el diario autobiográfico, listas alternativas para evaluar escritura y apropiación del Inglés, evidencias producidas por los niños fotografías y videos. Esto con el fin de crear un retrato completo de los hechos que se secuenciaron en esta intervención pedagógica.

3. Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos son recursos válidos y confiables que utiliza el investigador para además de tener una mirada cercana, detenida al objeto de estudio, permitan su análisis. Así, los datos recolectados justifican y dan validez a la investigación pues describen una realidad que ayuda a entender las circunstancias actuales de la problemática sobre el aprendizaje del idioma inglés en niños preescolares, con el fin de poder establecer los cambios pertinentes que conduzcan a la mejora de su enseñanza y en consecuencia del sistema educativo. Para recoger información, se pueden utilizar diversas técnicas, orales a través de grabaciones de video. Los siguientes instrumentos también permitieron reconstruir la práctica docente y hacer una profunda reflexión de la vida en la escuela con relación al objeto de estudio. Los instrumentos utilizados fueron:

a. Diario autobiográfico

En este instrumento con la técnica de recogida de datos, lo escrito, escrito está. Para efectos de esta investigación se enfatizó sobre el registro reflexivo de experiencias utilizando la narrativa como forma de construir y analizar los fenómenos narrativos. El diario en sí es un informe de la vida en el aula en el que se registran observaciones y a la vez se analizan e interpretan experiencias. Su riqueza es reflejar el proceso de investigación. El diario de un profesor permite recoger las reflexiones sobre la práctica docente diaria en el aula, sentimientos, frustraciones, y propuestas alternativas de mejora.

Los diarios suponen la clarificación de intenciones, interacciones y efectos de dicha interacción, que ayudan a sugerir propuestas de cambio. Para que el diario suponga un recurso de autorrevisión es importante registrar de manera regular en éste:

- ✓ Ambientes de clase que den cuenta de la participación y las relaciones sociales.
- ✓ Actuación del docente, así como su juicio sobre los efectos de su participación contemplando los aspectos a modificar.
- ✓ El comportamiento de los estudiantes y su grado de implicación.

b. Uso de listas alternativas para evaluar escritura y apropiación del Inglés

Esta herramienta permitió observar en este proyecto el avance de las y los estudiantes en su proceso de apropiación del sistema de escritura, así como de las habilidades en el uso de la apropiación de la lengua inglesa

c. Evidencias de niñas y niños

Son los productos que las y los estudiantes aportaron durante el proceso de intervención y que dieron cuenta de sus logros: construcción de historias, dibujos que realizaron para contar su proyección corporal —como parte de los aprendizajes construidos por ellos mismos. También fueron de inspiración a sus pequeños creadores y motivó en más de una ocasión a mejorar sus producciones posteriores. A través de sus evidencias, las y los estudiantes pudieron apreciar sus propios avances. Además, su revisión arrojó información sobre el tema de estudio.

d. Fotografías y videos

Antes de hacer uso de este recurso se pidió autorización a la autoridad educativa. Son imágenes que muestran el trabajo de niñas y niños de las diferentes actividades realizadas al aproximarse a la lengua inglesa. Fueron de utilidad para tener una segunda mirada a hechos vividos en el aula, durante la intervención pedagógica, y así percatarse de situaciones que pudieron pasar por desapercibidas durante la intervención pedagógica en el desarrollo de este proyecto de investigación.

Explicada la metodología a ocupar en el Diseño de Intervención, se realizó la construcción de la fundamentación teórica pedagógica que permitió la realización de dicho diseño. El siguiente capítulo da cuenta de ello.

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ¿NO SERÁ QUE BAJO EL SOL HAY COSAS NUEVAS?

Este capítulo presenta el aspecto teórico pedagógico en tres partes. En primer término, se realiza un breve estado del arte conformado por cinco investigaciones cuyo eje es la enseñanza en inglés en niños. En un segundo momento, se atienden diferentes aportes teóricos de diversos autores, útiles para comprender la enseñanza del inglés. Y, por último, se presenta una propuesta didáctica que se empleó para orientar el trabajo en el aula: Pedagogía por Proyectos.

A. Revisión de antecedentes cercanos al tema problema

Es de suma importancia conocer que se ha hecho en el campo de la enseñanza del inglés pues esos aspectos orientan en cuanto a las destrezas y necesidades pertinentes que son propias de niñas y niños en edad preescolar. Las investigaciones que se presentan se ubican en un periodo que va del 2008 al 2014, en ellas se encontró que es relevante considerar los intereses de las y los estudiantes, así como sus contextos inmediatos ayudan a desarrollar interés en la lengua inglesa siguiendo cuatro fases: escuchar, comprender, hablar y al último leer y escribir en el idioma, bajo la reproducción del modelo con el que se adquiere la lengua materna.

1. ¿Es pertinente enseñar inglés a niñas y niños de preescolar en educación pública?

El primer trabajo consultado es la Guía de Recursos del Departamento de Educación de California (2008). Esta guía es el resultado de un programa financiado por el gobierno norteamericano para enseñar inglés a niños en edad preescolar provenientes de hogares donde se hablaba español, vietnamita, chino, iraní y ruso, en una comunidad multicultural. Surgió de la necesidad de atender a niños migrantes. Los niños que ayudaron a la conformación de este proyecto participaron en distintas actividades educativas en grupos pequeños, en toda la clase y de manera individual. Este trabajo se rigió por el principio de que los niños de nivel preescolar todavía están adquiriendo el idioma básico de su hogar y para instruirlos en inglés fue necesario para el docente planear actividades a partir de las necesidades de los niños atendiendo a su desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura tanto en su idioma natal como en inglés.

Las principales líneas que permitieron acercarse al idioma inglés a los niños propuestos por este trabajo a través de la guía dirigida por Valdicia et al., de entrada, muestran los desafíos de la

educación bilingüe en edad preescolar. Si bien el ambiente natural fuera de los hogares de los niños de este proyecto es en inglés, también lo fue en su momento el considerar sus contextos de hogar, intereses e influencias personales considerando la importante relación entre el lenguaje y su cultura, pues la cultura proporciona al niño una forma de ver el mundo y conforme van creciendo también van enriqueciendo su lenguaje. Por ello reunir cuanta más información sobre los distintos ambientes de la infancia del niño que aprende inglés sobre la familia, la escuela y comunidad es imprescindible. Este valor rector fue considerado para el desarrollo del proyecto realizado en los preescolares de tercero del “Jardín de Niños Seguro Social A”, con la gran desventaja de que el contexto lingüístico fuera del hogar no es en idioma inglés, aunque la cultura mexicana esté permeada por un sinfín de anglicismos.

Con un enfoque comunicativo y considerando los estilos propios de cada estudiante, el resultado de esta guía aporta a la investigación que sustenta este trabajo, la consideración primaria de que la lengua es un instrumento de comunicación dentro del ámbito “aprender para comunicarse” aspecto que para nuestros niños mexicanos al tener contacto con la lengua inglesa les abona para su desarrollo cognitivo el enriquecimiento de su lengua materna así como el conocimiento del mundo pues la competencia comunicativa se traduce en la capacidad para atender e interpretar la comunicación. De esta manera, es tan importante lo que se dice como lo que se quiere decir o comprender. Lo cierto es que *“El poder comunicarse en más de un idioma hace que los niños tengan más posibilidades en una sociedad multicultural”* (Valdés, 2003). El bilingüismo es una habilidad provechosa que se construye, y tanto a adultos como a niños les facilita experimentar el mundo y aprender de él de diversas formas.

Los niños que participaron en este proyecto mostraron que la adquisición de un idioma es un proceso complejo. Cada niño desarrolló su propia manera de aprender el mundo y sigue su propia ruta pasando por etapas a ritmos distintos, utilizando diferentes estrategias para resolver sus problemas en el uso y manejo del lenguaje en la comprensión del mundo, así como en la transformación del mismo. Howard Gardner enfatiza en su obra sobre Inteligencias Múltiples (1983) que todo ser humano aprende, representa y utiliza el saber de muchos y diferentes modos. Si esto sucedió en un lugar donde el idioma oficial es inglés, mucho más complejo es lograr que niñas y niños mexicanos sin recursos, para pagarse clases privadas de inglés, aprecien la diversidad lingüística y se familiaricen con una lengua extranjera para expresarse y conversar. Sin embargo, esta experiencia pedagógica sienta el reto de creer en lo imposible.

Esta investigación aporta el tener presente ante cualquier intervención que las y los estudiantes pueden estar desfamiliarizados por el idioma, que al trabajar con ellos hay que tomar en cuenta sus intereses en el diseño de estrategias de enseñanza de una segunda lengua propias a su ritmo de aprendizaje y referentes.

2. Cuando calienta el sol, aquí en la playa... Es la oportunidad de vender algo en inglés

Con un enfoque pragmático y comunicativo, la siguiente investigación resalta la importancia de identificar las características y necesidades de niñas y niños en situación de trabajar para ayudar económicamente a sus hogares, pensando que haciendo uso de habilidades lingüísticas en inglés pueden mejorar sus ingresos. Este trabajo fue realizado en una primaria en el turno vespertino en la zona turística del estado de Guerrero por Guadalupe Romero Vega y su trabajo lo presentó en el VI Foro de Estudios en Lengua Internacional (FEL, 2010). Parte del principio que en México es ineludible la necesidad de conocer una segunda lengua para el desarrollo de su economía. Centró su trabajo de intervención áulica en el uso funcional de la lengua con un enfoque comunicativo y tituló su investigación: *“La lengua extranjera inglés en el aula vespertina ¿empíria o teorización? Análisis de los factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua en la educación básica”*.

Romero expone que la situación del aula vespertina en la adquisición de la lengua extranjera inglés radica en varios puntos: nivel económico y social de los estudiantes, la infraestructura institucional, la matrícula escolar, la preparación académica del docente en el área de inglés en la institución y el contexto áulico para que las y los estudiantes puedan leer y producir textos en lengua inglesa. Reconoce que para el estudio y adquisición de la lengua es necesario un trabajo multivariable que depende de las circunstancias de vida del estudiante, de su contexto escolar, así como de formación profesional del docente en la enseñanza de una segunda lengua. La autora se apega al Modelo de Adquisición de una Segunda Lengua de John Mayor (1994):

- Variables en la adquisición del sujeto que habla o enseña.
- Variables en la actividad del sujeto que adquiere.
- El sistema lingüístico que se adquiere.
- Variables del contexto en que se adquiere y locución, texto o discurso.

Las variables transitan desde la percepción y experiencias de lo individual como rechazo, abandono familiar hasta la falta de interés por aprender un segundo idioma por no considerarse necesario. Por supuesto de parte del docente se refiere a su formación profesional como tal. La peculiaridad de los niños que participaron en esta intervención mostró problemas severos de disciplina, que trastocaron los ambientes necesarios para acercarse al idioma. La docente investigadora buscó la forma de concretar acuerdos con ellos para trabajar en equipo, pues también los integrantes del grupo preferían el trabajo individualizado.

La aportación de esta investigación para el trabajo que aquí se sustenta con las y los estudiantes preescolares es una profunda reflexión sobre los ambientes de aprendizaje necesarios así como generar el anclaje para que los niños tengan interés en el aprendizaje de un segundo idioma. Romero sustentó que no solamente la necesidad económica lleva al individuo a aprender un segundo idioma, sino que hay otros factores concernientes al individuo y al docente que motivan o desencantan en la intención de adquirir habilidades lingüísticas en inglés enfocada en los ambientes de aprendizaje. Por ello es necesario crear ambientes ligados a la realidad e intereses del niño dónde él se emancipe y abone a su desarrollo personal con el gozo por aprender un segundo idioma.

3. ¿Ayuda la reflexividad y pensamiento mágico en el preescolar para ser bilingüe?

Un tercer estudio fue realizado por la investigadora Aligna Signoret Dorcasberro para obtener el grado de maestra en lingüística aplicada con mención honorífica en la UNAM, en 2010. Su trabajo se tituló: “El niño, la lengua y el bilingüismo: la realidad del niño bilingüe acerca de la noción de “lengua” y de “bilingüismo”. Con un enfoque cognitivo del pensamiento crítico, trabajó con 30 niñas y niños de preescolar para analizar las representaciones infantiles sobre la noción de lengua y bilingüismo así como para aproximarse a los componentes de esta identificación y qué factores inciden en ellos. Partió del problema: *¿Qué reflexividad tiene el niño preescolar de 5-6 años de edad acerca de la lengua y el bilingüismo? ¿Cómo influye el pensamiento mágico, el realismo nominal y el animismo de esa edad en la percepción de conceptos? ¿El bilingüismo es un factor que acelera esta reflexividad?*

Primero indagó sobre las etapas que conlleva el desarrollo metalingüístico de las lenguas como objeto y del bilingüismo, en el niño preescolar. Esto le llevo a estudiar un área poco investigada:

el desarrollo del niño en la representación de las lenguas como objeto, la “alteridad” lingüística y la actividad del hablante, en la relación entre lengua y sus usuarios, el locutor y el interlocutor.

Encontró, por ejemplo, que las hipótesis infantiles se organizan en torno a diferentes tipos de pensamiento que varían en cuanto a su abstracción y explicitud. La tendencia del estudiante preescolar es tener varias hipótesis a la vez acerca de un mismo tema de reflexión.

La importancia de este estudio radica en la escritura que el niño preescolar hace al reescribir las diferentes hipótesis que ha elaborado. Dice que una manera típicamente humana de adquirir el conocimiento es que la mente explote internamente la información que está ya almacenada (tanto innata como adquirida), que reescriba sus representaciones o más precisamente que re-presente reiterativamente en diferentes formatos representativos lo que sus figuras internas representan. En cuanto a la concepción de la lengua soportándose con Karmiloff-Smith establece una ruta cognitiva que parte del pensamiento implícito en donde la lengua equivale a los actos del habla; en segundo término va al pensamiento semi-explicito en donde la lengua equivale a una localidad geográfica, a la convencionalidad de un código, a la generalización del bilingüismo escolar; finalmente en el pensamiento explícito la lengua equivale a ejemplos de determinadas lenguas y a la lengua como una combinatoria de características como el carácter social de la lengua, la arbitrariedad del código, la asociación entre unidades fonológicas y semánticas particulares.

En la reflexión sobre ¿para qué sirve hablar dos lenguas? Signoret expone fundamentándose en Bialystok (2001) que los niños de 5-6 años tienen un pensamiento semi-explicito en el que considera que el bilingüismo sirve para aprender lenguas y que estas sirven para hablar (respuesta tautológica). En esta etapa los niños construyen una equivalencia entre la noción de lengua con una localidad geográfica por ejemplo la lengua Estados Unidos, la lengua México. Denota su percepción de que todo sistema de comunicación pertenece a los miembros de una comunidad situada en determinada área geográfica.

Esta investigación ayudó al trabajo que aquí se sustenta, en primera instancia a comprender que el lenguaje es más que una mera progresión lineal que va de estructuras primitivas o tempranas a otras más complejas o tardías, pues es una serie de cambios, organizaciones y reorganizaciones, a través de las cuales el niño luego de usar ciertas formas y estructuras, empieza a discernir nuevas relaciones y regularidades entre ellas que antes no había descubierto estas formas primeras se introyectan al pequeño a través de cantos y juegos en lengua inglesa con el fin de que ellos vayan creando nuevas relaciones. En cuanto al diseño de intervención abonó al compromiso de diseñar

situaciones variadas que involucren el interés de niñas y niños preescolares, y que a la vez les implique un reto cognitivo de acuerdo con su nivel.

4. Motivar y generar ambientes óptimos en cualquier circunstancia para aprender inglés

Una cuarta investigación a cargo de Jazmín García y Pedro José Mayoral fue presentada en las Memorias del VI Foro de Estudios de Lenguas Internacional en 2010. Su investigación fue sobre Niños con Problemas de Lenguaje en la clase de inglés. El tratamiento que dieron a su investigación consistió en observación directa en tres grupos de 6-9 años (los tres primeros grados). Con un enfoque comunicativo y funcional los investigadores parten de la pregunta ¿Cuáles son las estrategias que se pueden implementar en una clase de inglés en niños de 6 a 9 años para que mantengan un buen nivel de motivación los niños con problemas de lenguaje? Ellos encontraron en primera instancia que influye mucho el espacio en el que se desarrollan, que la relación con su maestra y con sus compañeros también interviene de manera significativa y por último las relaciones afectivas.

Parten del prejuicio general de que en las escuelas públicas hay carencias en cuanto a estrategias para facilitar el aprendizaje del inglés a niños que tienen alguna necesidad educativa especial, especialmente de lenguaje —problema común en niños de 3 a 6 años según citan los investigadores a Praga (2008). Estos niños tienen problemas con la lengua materna por lo que aprender una segunda lengua se presume complicado. En el énfasis que se hace sobre la educación primaria resaltan cuatro funciones: aprender a conocer; se aprende a hacer para influir en el medio propio; se aprende a convivir con otras personas para poder participar y cooperar en las actividades de la vida diaria; y aprender a ser que recoge elementos de los tres anteriores. Todos los niños atraviesan por etapas de desarrollo que impactan la producción de palabras ya que su sistema fonológico está en desarrollo, pero el proceso de aprender a leer y a escribir se desarrolla normalmente, y más si reciben alicientes, oportunidad, interacción verbal con los compañeros e instrucción de adultos. Estas fueron algunas consideraciones teórico-conceptuales para delimitar el problema sobre el cómo hacer, en la práctica pedagógica, que niños y niñas de preescolar produzcan textos escritos en inglés.

En sus conclusiones los investigadores comparten sobre la importancia del ambiente de clase, la constante retroalimentación por parte del maestro al estudiante para que desarrolle confianza y

el deseo para mejorar la producción oral cuando se tiene problemas de lenguaje, la distribución adecuada de los espacios de trabajo.

Esta investigación fue muy útil para el trabajo que sustenta este escrito pues muestra la importancia de crear condiciones facilitadoras del aprendizaje, así como ambientes óptimos en el proceso de adquisición de una segunda lengua a partir de considerar las condiciones reales de los niños así como sus intereses.

5. El aula feliz

Está última investigación con un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua enfocado en la teoría de la lectura y la escritura como procesos, la docente Ma. Dolores López García (2009) investigó en su aula con niños preescolares *¿Cómo motivar al alumnado para aprender inglés?* López refiere que para aprender inglés los niños reproducen textos escritos y reproducen el habla en primera instancia a partir de modelos establecidos. La docente investigadora conjuga algunos requisitos indispensables para tener éxito en esta tarea:

- La actitud de los niños hacia el aprendizaje.
- El aula.
- El maestro.
- La lengua extranjera y su cultura.
- La motivación del estudiante.

Al hablar de la actitud de niñas y niños, cita que es importante que el pequeño estudiante sea feliz y se sienta motivado con su clase de inglés. Con respecto al aula, esta debe tener el ambiente propicio que indique que ahí se aprende una segunda lengua, esta puede estar ambientada con carteles en los muros atractivos a los niños que les permitan recordar los aprendizajes obtenidos en sesiones previas. El docente por su parte debe estar a la altura de las circunstancias y tener la preparación profesional para atender las necesidades pedagógicas de niños pequeños. Por su parte la lengua extranjera y su cultura es un campo fértil del que emanan un sin número de situaciones de aprendizajes lúdicos que cautivan y atrapan a los niños en nuevas experiencias de aprendizaje de la lengua inglesa. El último requisito que refiere a la motivación, López se apega a Díaz et al., (1998) para explicar que esta puede ser extrínseca (por factores relacionados fuera del aula) o motivación intrínseca, que tiene que ver con factores relacionados con lo que ocurre dentro del aula, haciendo referencia que cada niño se motiva por razones diferentes pero que la motivación

en sí es un proceso autoenergético que algunas veces limita la función del profesor pero que hace referencia sobre la actitud del estudiante.

La investigadora trabajó con 12 niños a los cuales intentó hacerlos conscientes de la importancia del idioma, a través de actividades lúdicas y didácticas, en el entorno de sus vidas, así como de la cantidad de personas que lo hablan en el mundo. Los proyectos que realizó con ellos fueron: confeccionar una lista, encontrar países de habla inglesa en un mapa; traer al aula ejemplos de palabras inglesas; realizar una tormenta de ideas “*braintsorming*”, hacer una lista de profesiones y entrevistar a adultos.

En su trabajo de investigación, López conjuga la interacción del docente con sus estudiantes y la responsabilidad de crear condiciones facilitadoras del aprendizaje del idioma inglés.

En este trabajo López contempla las condiciones previas e imprescindibles que como prerequisites pedagógicos suscitan la riqueza y apertura de vivencias colectivas para aprender a leer y escribir en lengua inglesa.

Esta investigación aportó al trabajo que aquí se sustenta, la importancia de que las y los estudiantes aprenden en un ambiente donde se fomenta el gusto en ellos mismos por construir condiciones a favor de aprender a traducir el mundo con la lengua inglesa.

Más allá de las oportunidades que un estudiante con habilidades bilingües pueda tener para estudiar en el extranjero, o conseguir un buen empleo; a través de estas investigaciones se aprecia que el tratamiento del salón de inglés a esta edad tiene ciertas peculiaridades: primeramente es lúdico, pone al alcance de las y los estudiantes la cultura escrita (textualizando los muros e introduciendo variados portadores de textos), considera los intereses de niñas y niños como un gancho que los atrae al idioma, también es el momento en que se utiliza otra lengua, diferente a la materna, para comunicarse con un propósito, no se puede pasar por alto que se requiere de un profesional conocedor de los diferentes enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua, que acompañe a las y los estudiantes a que construyan sus propias habilidades lingüísticas y comunicativas en el eje fundamental del dominio del idioma inglés: *Listening, Speaking, Reading & Writing* (Comprensión auditiva, Expresión Oral, Comprensión de Lectura y Expresión Escrita). En el siguiente apartado se da cuenta sobre el camino que recorren las y los estudiantes antes de escribir.

B. Caminando en la cultura escrita con niñas y niños en un contexto bilingüe

Las habilidades de escritura se desarrollan paralelamente con las habilidades de adquisición de lectura, del reconocimiento de letras... Empezando a escribir el nombre propio después del garabateo.

Tracey Chapelton, investigadora del British Council (2018) menciona que el camino a la escritura bilingüe en las y los preescolares es largo antes de hacer visible su pensamiento. La escritura es solo uno de los muchos canales pues niñas y niños de 3 a 5 años tienen diversas formas de representar el mundo que les es manifiesto. Pueden reflejarlo a través de un juego temporal de imitación, o con el baile o la música, pero también hacerlo más permanente con pintura, dibujos y plastilina. Lo cierto es que cuando los más pequeños están representando algo ya están haciendo uso del pensamiento abstracto. Según las investigaciones de la Guía del Bilingüismo del British Council “*Don’t worry mum and dad... I WILL SPEAK ENGLISH!*”, (2014) (No se preocupen mamá y papá ¡yo hablaré inglés) el bilingüismo cada vez es más común y se da en todos los países, en todas las clases sociales. El garabateo según Emilia Ferreiro y Teberosky (1979) es una manifestación por aprender los códigos escritos, paulatinamente niñas y niños construyen un sistema de escritura hasta comprender su naturaleza alfabética. Es aquí donde el propósito de esta intervención pedagógica aterriza: que niñas y niños del 3° “A” del preescolar J.N. “Seguro social A” produzcan textos escritos en inglés de acuerdo con su edad y a sus recursos.

1. Un primer paso: garabateando en un segundo idioma

El garabateo es el primer medio de expresión escrita de los niños. En las investigaciones relacionadas con la alfabetización de la primera infancia, la asociación estadounidense *Childcare.ie* documenta que el garabateo es una fase fundamental en infantes de 18 meses a 5 años pues es la forma visual que tienen para comunicarse e interactuar de una forma significativa con los adultos. Tiene la noción vygotskiana de situación social del desarrollo, en su teoría sociocultural que afirma que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a sus interacciones con el contexto socio cultural e histórico, de donde logra desarrollar sus potencialidades. Además, garabatear ayuda a que niñas y niños de esta edad desarrollen su creatividad, mostrando así su progreso motor, así como sus avances en sus habilidades alfabetizadoras. La revista *Hypothesis and Theory* (2015) identifica cuatro momentos de garabateo según las investigaciones de Burt (1921) Calaghan (1999) y Dunts and Gorman (2009) por los que

pasa un infante: *randomn* (al azar y aleatoriamente a partir de 18 meses hasta 2-2.5 años), *controlled naming of scribbling* (asigna nombres a sus garabatos a partir de 1 años cuando empieza a controlar el control visual para hacer marcas), *early representational attempts* (sus primeros intentos de representación a partir de que identifica el garabateo con una palabra), *representational stage of scribbling* (etapa de garabateo previo a la escritura, cuando empieza a representar dibujos de la vida real usando diferentes colores). Después de estas fases entonces viene la escritura convencional. Es importante resaltar que cada una de estas etapas son cruciales para el desarrollo físico, creativo y alfabetizador de niñas y niños.

a. Elementos teóricos sobre la escritura

Aprender a leer y a escribir como tradicionalmente se ha enseñado: primero las letras, después las sílabas hasta llegar a lo general, cuidando la caligrafía, son preceptos que despojan a la cultura escrita de su función sociocultural en un tipo de aprendizaje unidireccional centrado en las competencias del docente que tan sólo se preocupa por cumplir un programa e ignora los intereses de sus pupilos.

Dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua, concretamente inglés, impartida en tercero de preescolar, para efectos de este caso se considera lo planteado por Deprez (1994) que el bilingüismo desde el nivel preescolar facilita el desarrollo de capacidades metalingüísticas como por ejemplo la capacidad de abstracción, la escucha, la adaptación, la creatividad.

Para efectos de este estudio se define el bilingüismo como la capacidad de una persona para hacer uso de dos lenguas indistintamente, es decir una persona bilingüe puede entender, comunicarse, expresarse en forma clara y precisa en dos lenguas. Esta competencia lingüística se construye e involucra de manera directa a la lectura y escritura. Si bien es difícil disociar los procesos de lecto-escritura que construye un preescolar, en este apartado se enfatiza sobre el desarrollo de la cultura escrita en el aula bilingüe.

Como parte de la cultura escrita es pertinente recordar que una de las teorías de las que más se sabe sobre el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños es la de Piaget (1961), la cual sostiene que la infancia transita en etapas definidas, acordes con el intelecto y la capacidad de percibir de los niños, por ejemplo afirma que el principio de la lógica se desarrolla antes de adquirir el lenguaje a través de la actividad sensorio-motriz del bebé, en interrelación e interacción con el medio sociocultural misma que Vygotsky (2010) denominó “mediación cultural”. Este autor

explica que, desde el nacimiento hasta los dos años de edad, el niño ejerce control para obtener y organizar todas sus experiencias del mundo exterior: sigue con los ojos, explora con ellos, voltea la cabeza; con sus manos toca, aferra, suelta, avienta, empuja; con la boca explora los sabores y texturas; mueve su cuerpo y extremidades. Esto le proporciona experiencias que se integran en esquemas psíquicos o modelos acuñados. La acuñación suele ser más profunda cuando el niño se encuentra con una experiencia intensa e interesante que lo invita a repetirla continuamente, o en intervalos. Piaget (1961) llamó a este proceso asimilación o estimulación temprana.

Tanto Piaget como Vygotsky sostienen que éste es el proceso de aprendizaje y crecimiento más importante del ser humano que continuará por el resto de la vida. Piaget explica que el periodo entre los dos y siete años comprende la etapa preoperacional, donde los niños aprenden a interactuar con su ambiente de forma compleja, ya que utilizan palabras e imágenes mentales. Son egocéntricos, creen que las demás personas conciben el mundo de la misma manera que ellos, y que los objetos inanimados sienten, ven o escuchan como ellos lo hacen.

La etapa de operaciones concretas se desarrolla de los siete hasta los doce años aproximadamente; en ella se observa la disminución del egocentrismo para enfocarse más en los estímulos. Piaget (1978) sustenta que en el período de 3-6 años se desarrolla la transición de la etapa sensomotriz y la preconceptual siendo esta última donde el niño alcanza su máximo progreso además de desarrollar habilidades motrices, de lenguaje, cognitivas, personales y sociales. En este periodo preconceptual los niños hasta los seis años, aproximadamente, son altamente susceptibles para asimilar un segundo idioma desde lo fónico, semántico y gramatical, dada la plasticidad de su cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa. Nemirovsky (1999) sostiene que justo en este momento es cuando el niño empieza a participar en la vida escolar y el desarrollo de su escritura va más allá de los aspectos formales de la letra en cuanto a su tipo y su trazo.

Nemirovsky (1999) al igual que Ferreiro (1997) y Teberosky (1992) sostienen que, en la construcción del lenguaje escrito, los niños crean sus propias hipótesis y pasan por diferentes procesos de escritura en los cuales ellos mismos confrontan tales hipótesis. Los infantes viven la cultura escrita transmitiendo mensajes con apoyos icónicos y su propio código de lenguaje en construcción. Entre esos apoyos también se encuentran: la reproducción alfabética de su nombre, los portadores de textos en su contexto inmediato, el acercamiento a la lectura y un ambiente alfabetizador.

b. Los niveles de la escritura

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) muestran la existencia de tres niveles de escritura. Al iniciar este proceso, el niño escribe a su manera y su sistema de escritura no se ajusta al socialmente establecido. El primer nivel se caracteriza por su arbitrariedad, linealidad y trazo continuo pues el niño busca por un modelo básico para la representación gráfica: el dibujo y la escritura. Las letras no reproducen la forma de los objetos y se disponen linealmente, a diferencia del dibujo. Este primer nivel también se conoce como garabateo.

En el segundo nivel de desarrollo el niño inserta letras. Por ejemplo, escribe las letras de su nombre o las que ha aprendido a escribir para escribir textos propios. En este nivel se muestra un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas que conduce a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. El niño no analiza la pauta sonora de la palabra, sino que opera con el signo lingüístico en su totalidad de tal manera que significado y significante son una sola identidad, de hecho, Ferreiro et al., sostienen que los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan ser útiles para decir cosas diferentes. De acuerdo con la teoría del signo lingüístico de Ferdinand de Saussure (Ávila, 1999) la lengua es el sistema más complejo que ha creado el hombre y está plegada de signos que ayudan a interpretar al mundo dotándolo de significado e información sobre algo distinto del signo mismo. Este signo se integra por una acústica perceptible por los sentidos y una mental que es evocada por lo anterior. De esta manera el significado o contenido del signo son las ideas o imágenes mentales que evocan del significante o expresión de los sonidos utilizados para dar forma a las ideas o conceptos. En esta etapa, las grafías que el niño utiliza se consideran como el aspecto cualitativo, y pueden ser similares a letras, mientras que cantidad de grafías utilizadas refiere al aspecto cuantitativo. Estos dos aspectos no se corresponden entre sí en su avance, aunque entre ellos se retroalimentan.

A partir del tercer nivel, los niños empiezan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los gráficos de la escritura, mediante tres modelos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética Nemirovsky (1999, pp.19-21). En el nivel de la hipótesis silábica los niños asignan una letra para representar cada sílaba de una palabra sin implicar en un principio que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba, el control se centra en los aspectos cuantitativos y progresivamente la letra seleccionada representará cada sílaba con los aspectos sonoros de la palabra.

En el segundo modelo evolutivo, la hipótesis silábico-alfabética oscilará entre una letra para cada sílaba, estableciendo ya una relación silábica con sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra. En el último nivel conocido como la hipótesis alfabética, cada letra representa un sonido, lo cual puede traducirse a que la escritura del infante presenta casi todas las características del sistema convencional sin normas ortográficas.

Nemirovsky sugiere que para avanzar por estos niveles se precisa que las situaciones didácticas lo propicien.

c. El desarrollo y la escritura en segunda lengua

Con respecto a organizar la enseñanza del lenguaje escrito, Ferreiro et al., (1979) sostienen que los niños construyen conceptualizaciones propias en relación al sistema de escritura así como de los actos de lectura y escritura—basándose en investigaciones psicogenéticas del aprendizaje de la escritura y la lectura— por lo que enseñar a leer y a escribir consiste en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito por medio de que ellos produzcan e interpreten textos de diferentes tipos, con distintas funciones y en condiciones variadas. Nemirovski se hermana con la postura de Jolibert et al., al considerar que la finalidad de la enseñanza de la lectura y escritura consiste en empoderar a los niños para que sean capaces de producir e interpretar textos favoreciendo el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura. Ver Fig. 4.

Cabe mencionar que no es un punto terminal en la evolución hacia el conocimiento completo del sistema, que coincide con la escritura propiamente alfabética, ya que los niños aún tienen que resolver dos problemas: la ortografía de las palabras y la separación de éstas cuando tienen que escribir.

El desarrollo por el que pasa el pequeño estudiante en la adquisición de la cultura escrita, en su lengua natal, también es visible en la clase de lengua extranjera. Son muy similares el desarrollo y apropiación de la primera lengua a los procesos de adquisición de una segunda lengua. Por lo que es fundamental que la planeación de estrategias de aprendizaje, intencionadas partan de los intereses de los niños desde un ámbito lúdico, recreativo y variado para que ellos se enganchen de manera consciente en un compromiso de autoaprendizaje. Así una de las funciones del docente de lengua extranjera, en este caso inglés, como menciona Knowles (1973), es ayudar a los que aprenden a adquirir las destrezas necesarias para el autoaprendizaje dentro de un contexto de “aprender a aprender”. Uno de los beneficios de la educación preescolar es el inicio en la

adquisición de hábitos de aprendizaje, Clark (1978) afirma al respecto que los niños pueden ser conscientes de sus propias habilidades para cambiar su discurso según la persona a la que hablan e informar sobre ello, pues tienen la capacidad de reflexión que surge aproximadamente desde los dos años de edad.

Figura 4. Niveles de Escritura



d. La enseñanza del inglés

Cómo se mencionó previamente, la enseñanza de un segundo idioma tiene sus peculiaridades. Es errático pensar que por tratarse de niñas y niños pequeños no son necesarias aptitudes lingüísticas en inglés y la capacidad para trabajar con diferentes metodologías utilizando las TIC. A continuación se da cuenta de algunas estrategias ligadas a la enseñanza de este idioma extranjero con las y los más pequeños.

1) El juego y el inglés

La enseñanza del inglés en preescolar obliga a un tipo de actividades basadas en el juego y con un enfoque comunicativo. Para el niño, la importancia del juego descansa en el hecho de que a través de éste reproduce acciones que vive diariamente, sin contar que le permite expresar emociones y tener experiencias desde su interacción con su entorno. Si bien el juego es una actividad meramente física o física representativa, el niño pone en práctica las estructuras con las que cuenta y también ejercita la interacción que realiza entre estructuras. Se caracteriza por ser una actividad divertida y de acuerdo con lo que dice Piaget (1946, p.38), en la Formación de Símbolos del Niño *“el niño reproduce determinadas conductas simplemente por el placer, con una mímica de sonrisa o risa”*. Las rimas, juegos y canciones en inglés son una vía por la que el preescolar se comunica, explora su entorno, descubre el mundo y se integra a él.

De acuerdo con Decroly (1998) fundamentado en Piaget, cuando el niño ingresa a la escuela el juego adquiere nuevos significados, ya que, a través de éste, se desarrollan habilidades psicológicas, físicas, morales e intelectuales. De esta manera el juego se considera una de las estrategias didácticas vitales que ayudan a los niños tanto a comprender como a asimilar los contenidos de estudio favoreciendo, al mismo tiempo la confianza en los niños de expresarse en una segunda lengua. David Heathfield (2014) sostiene que una de las razones para motivar una participación activa de los niños, primero promueve en ellos la construcción de confianza en ellos mismos para desarrollar competencias lingüísticas de escuchar, reproducir oralmente y escribir. En su experiencia como docente de inglés investigador, comparte que relatar historias interactivas donde los niños participan de manera directa, estos lo hacen con naturalidad pues se ven influenciados en el desarrollo de la historia a la vez de permanecer física y oralmente activos en la lengua extranjera.

2) El uso de las rimas en la enseñanza del Inglés

Entre las razones para mantener a un preescolar activo en la clase de inglés por medio de historias cortas y rimas, de acuerdo con Heathfield (2014, p.2-3), se encuentran los siguientes beneficios:

- De manera natural el niño adquiere la cadencia o ritmo del segundo idioma.
- Las rimas favorecen aprender palabras nuevas.

- Dota de estructura del segundo idioma de manera simple, al repetir las palabras en tres tiempos: 1. Después del docente, 2. Con el docente, 3. Decir la palabra aprendida sin acompañamiento del maestro.
- Tanto las rimas como las historias promueven el razonamiento y enseñan sobre la vida y a dar respuestas.
- Después de escuchar una historia hay una vasta variedad de actividades de respuesta por parte del estudiante: escribir sobre el tema de la historia, hacer un dibujo, actuar la parte que más le gustó de la historia, escribir una carta a uno de los personajes, entre otras actividades para aproximación a la escritura.

3) Desarrollo de la escritura en un segundo idioma

Heathfield (2014) refiere que hay una fascinación sobre la escritura para los niños pequeños y aunque su sistema de grafías está en proceso de desarrollo y no es convencional, es una forma de promover en ellos la cultura escrita.

La escritura en los estudiantes pequeños puede ser una actividad atractiva e inspiradora. Los niños son estudiantes activos que piensan (Piaget, 1965) y aprenden a través de la interacción social (Vygotsky, 1978) por medio de un andamiaje cognitivo ayudado por un adulto o por otro compañero de la misma edad, para realizar tareas de escritura bien planificadas que alienten al niño preescolar.

El desarrollo de la cultura escrita en un segundo idioma es una habilidad compleja para desarrollar y perfeccionar pues debe enfocarse tanto en la producción de escritura, así como en los pasos para llegar a un producto final. Las habilidades de escritura sólo se desarrollan cuando a los niños se les facilitan los recursos y condiciones para que ellos escriban, así como oportunidades para que ellos practiquen estas habilidades y estrategias.

Atendiendo las necesidades de la lengua materna y por las horas que se imparte al preescolar la lengua inglesa a la semana (tres horas), la escritura en un segundo idioma tiende a ser algo descuidada en el aula, aunque es parte esencial del desarrollo del lenguaje. Linse (2005) sostiene que las buenas habilidades de la escritura se basan en buenas habilidades de la lectura, cualquier estudiante necesita reconocer palabras para escribirlas y utilizarlas.

Las investigaciones de Rosie Anderson y Wendy Arnold (2015) para el Consejo Británico, sustentan que muchos niños en edad preescolar aún no han terminado de desarrollar sus

habilidades lingüísticas de escritura en su propio idioma y que no necesariamente son transferibles en su aprendizaje de escritura en inglés como segunda lengua. La línea de investigación de estas lingüistas descansa en cómo desarrollar habilidades de escritura en inglés como segundo idioma en niños preescolares y sugieren proveer de tantas experiencias a los niños para practicar nuevo vocabulario y estructuras pues la escritura dota a los pequeños la oportunidad de tomar riesgos e intentar nuevas experiencias de aprendizaje en otro idioma con más tiempo de pensamiento. Por supuesto el docente especialista debe diagnosticar las fortalezas del estudiante, así como sus áreas de oportunidad para desarrollar estrategias adecuadas basándose en las preferencias y gustos de los niños para ampliar vocabulario, estructuras para promover un aprendizaje significativo. Brindar oportunidades de escritura en el aula crea variedad y atiende a diferentes estilos de aprendizaje, además de dotar a los niños de bases para construir sus propios aprendizajes. Lo cierto es que enfocarse en esta área puede inculcar la alegría de escribir desde una edad temprana.

Gran parte de las teorías que sustentan la cultura escrita en un segundo idioma, en este caso inglés, se basan sobre el desarrollo de habilidades de escritura en el idioma materno o primer lenguaje. Lo que permite apreciar dos enfoques: la escritura como proceso y la escritura como producto. Anderson y Arnold (2015), sostienen que, sin importar la edad, escribir como un proceso implica:

- Notas, ideas, palabras y frases de reflexión o lluvia de ideas sobre un tema.
- Categorizar y ordenar las ideas de acuerdo con los requisitos de la tarea.
- Escribir un primer borrador.
- Revisar el primer borrador mejorando el contenido y la precisión.
- Implementar las mejoras en el texto reescrito.

Entre las sugerencias que estos investigadores comparten a docentes especialista de inglés con el propósito de fomentar la escritura resaltan:

- Permitir que los niños escriban de manera libre y elijan sobre sus preferencias.
- Establecer tareas difíciles pero realizables.
- Disponer de actividades extras para los niños que terminan rápido.
- Socializar el trabajo de los niños.
- Responder a sus ideas escritas.
- Marcar positivamente y retroalimentar sobre los contenidos del idioma.
- Animar a los estudiantes a valorar la escritura.
- Proporcionar criterios claros y sencillos. Fomentar la corrección.
- El uso de estampas, sellos, emoticones puede animar a los niños en sus trabajos de escritura.

- Después de trabajar en pares o en grupo, reservar tiempo para compartir la escritura. Leer buenos ejemplos y no dar nombres.
- Compilar en un libro corto los trabajos de los niños, y exhibir en el salón de clase los trabajos. Es motivacional para niñas, niños y jóvenes tener su trabajo escrito a la vista de todos como un modelo.
- Que el docente sea fuente de inspiración y también escriba para ellos y con ellos.

Generalmente a los niños les gusta escuchar y hacer historias en su lengua materna si se generan las condiciones de aprendizaje para ello. Aprovechando estas circunstancias, más los beneficios que aportan las rimas para el desarrollo de habilidades auditivas, orales y escritas en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños pequeños, las rimas como textos completos con acciones ayudan a construir un puente de complicidad entre estudiantes y docente en tanto que favorecen en un ambiente lúdico la confianza y razón para expresarse primeramente en la palabra oral generadora de ritmos, risas, autoconfianza pero también en la palabra escrita como el testimonio del desarrollo integral que los niños están experimentando. El temor al error se diluye en el juego mismo, como parte de la vida que siempre trae una enseñanza. Así en un ambiente familiar explorando rimas e historias cortas es como se arranca la enseñanza en un segundo idioma dando a todos la oportunidad primera de reproducir sonidos, ritmos, entonación para después expresarlos gráficamente.

Como parte de las condiciones facilitadoras de las que el docente es responsable también es tener la certeza que ayudarán a que los niños y niñas tengan una razón para hablar y escribir, y la primera es jugar entre ellos mismos. Para el desarrollo de este proyecto todas estas consideraciones fueron de vital importancia, al punto de llevarlas al corazón del proyecto, pero con la gama de colores que niñas y niños, de acuerdo con sus intereses y gustos, eligieron.

2. Una didáctica para apoyar la enseñanza de una segunda lengua

En el nivel preescolar las y los estudiantes apenas están siendo insertados al mundo formal del desarrollo y producción de dos habilidades lingüísticas en específico: la lectura y la escritura que conlleva entender y dar sentido a lo que escucha, así como el desarrollo del lenguaje oral. Si bien el lenguaje es el instrumento del pensamiento y el aprendizaje, éste se compone de símbolos que dentro de una convención psicobiosocial toman un relevante sentido para recibir, procesar y producir información. En el momento en que niñas y niños logran decodificar y traducir todos esos símbolos para usarlos con el fin de comunicarse conforme a las reglas dictadas por la mencionada

convención, esos niños ya han dado un paso enorme en su evolución social gozando en primera instancia de reconocimiento social porque ya saben leer y escribir, aunque con el tiempo las obligaciones y derechos les embargarán tal dicha. Sin embargo, leer y escribir no lo es todo pues el desarrollo de las habilidades lingüísticas influye de manera determinante en la calidad y precisión de la información que se recibe y tal información es a su vez la materia prima para la elaboración de los pensamientos.

Al respecto y para velar por este compromiso de formación holística en las y los estudiantes, la propuesta de Pedagogía por Proyectos (PpP), de Josette Jolibert y otros investigadores que han trabajado con ella, surge como una estrategia didáctica de conjunto que apunta a la construcción y formación de personalidades empoderadas que construyen su poder de leer y escribir dentro de una dimensión de desarrollo personal y social.

PpP contempla un cuerpo docente comprometido a profesionalizarse en sintonía con los intereses tanto educativos como de vida de las y los estudiantes insertos dentro de una comunidad. Por ello es que una de las responsabilidades de los docentes en la participación de la formación de estudiantes en sus procesos de lectura y escritura

Es desarrollar personalidades que tengan a la vez el sentido de la iniciativa y de la responsabilidad, pero también el de la tolerancia y de la solidaridad [...] ver a los niños como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos como objetos de enseñanza (Jolibert et al., 2009, p.28).

De esta manera en el hacer docente es que se precisa, bajo los principios de esta pedagogía, generar condiciones facilitadoras favorables para el auto socio aprendizaje de niñas y niños mediante la interacción cotidiana con la vida social con textos escritos y con el “amplio mundo” que los envuelve como lo menciona Jolibert et al., (2009, p.223).

Esta pedagogía considera los aportes de teorías constructivistas del aprendizaje que conciben el aprender como una construcción personal que realiza el hombre en su interacción con su contexto sociocultural, además de enriquecer esta idea clarifica en su obra que niñas y niños en proyectos implica el aprendizaje con sentido, es decir que éste sea de relevancia para la y el aprendiz por lo que el considerar sus propios intereses es fundamental.

a. Qué no es Pedagogía por Proyectos

PpP no es Método de Proyectos, aunque coinciden en ser globalizadores pues llevan al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan desarrollar ideas, y una serie de actividades, dentro de una situación problemática concreta. Este rasgo marca una distancia abismal en el sentido de que en el Método de Proyectos como resultado al desempeño del rol docente que asume un papel totalmente directivo, la respuesta que las y los estudiantes dan es de manera dirigida sin considerar del todo sus intereses e inquietudes.

Esta pedagogía por temas se fundamenta en el pragmatismo de John Dewey, aunque fue desarrollado por H. Kilpatrick con la idea de que la educación es una función que tiene como fin el acrecentamiento y perfeccionamiento de la vida en todos sus aspectos sin otros fines trascendentes.

En Método de Proyectos se distinguen tres fases:

- 1) Sugestión: surgimiento de una situación problemática.
- 2) Planeación: conjunto de posibles soluciones para el problema.
- 3) Cumplimiento del proyecto: resolución de la cuestión apremiante. (UPN, Metodología Didáctica y Práctica Docente en Jardín de Niños, 1995, p.81-85).

En contrario, lo que sustenta Jolibert et al., (2009), PpP considera todo proyecto como una estrategia permanente de formación con el propósito de que niñas y niños tomen progresivamente la responsabilidad de su formación escolar pues los proyectos a partir de que emanan de sus intereses e inquietudes son proyectos de aprendizajes. Para PpP la escuela se dimensiona con otro rol distinto al de un centro de esparcimiento. Entre las funciones implícitas dentro del rol docente es el de acompañar y animar, a la vez de implementar situaciones para que los niños sean activos en la elaboración de sus proyectos concebidos en colectivo. El compromiso que los niños adquieren es tal que elaboran contratos individuales de aprendizaje, juntos deciden las tareas a realizar, los aprendizajes que ganarán o construirán y finalmente evalúan dentro de un ámbito formativo con una reflexión metacognitiva, individual y colectiva. Para el consumado éxito de los proyectos bajo la sombra de PpP la participación de los padres de familia y de la comunidad es de relevancia a la vez de que dan cuenta del trabajo que los niños realizan, así como de los progresos de sus aprendizajes.

b. Marco Teórico y Ejes Didácticos de Pedagogía por Proyectos

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza de la que parten Jolibert et al., (2009), tiene una convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de la totalidad de niñas y niños en el grupo, además de que apunta a lograr excelencia en sus aprendizajes a través de transformar el medio tradicional de la escuela. El lenguaje que niñas y niños construyen es en situación de comunicación real, por lo que hace vivir situaciones de aprendizaje complejas ya que el pequeño estudiante no dispone por sí mismo de los medios para actuar, (Jolibert et al., p.80).

En PpP prevalece el principio de que un escrito y su unidad fundamental, el texto, está basado en las diversas dimensiones de la lingüística textual. Jolibert aclara que la palabra “textos”

Funciona frente a “palabras” o “frases”, frente a “manuales” y frente a “leer pequeños textos especialmente compuestos para aprender a leer”. Se entiende en el sentido de cualquier texto como superestructura completa (carta, cuento, ficha, afiche, poema, etc.) que funciona en situaciones reales de uso. Se trata de textos completos, desde el inicio hasta el fin (y no por fragmentos o párrafos), y autosuficientes (sin ilustraciones para “duplicar” el sentido. (Jolibert, 2016 p.3).

PpP también goza de una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional, así como de la concepción de la lectura y escritura como procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.

En cuanto a los Ejes Didácticos que Jolibert et al., (2009, p. 16-18), proponen, éstos se desprenden desde el constructivismo, de la lingüística textual, del pragmatismo entre otras teorías semejantes, y tienen como fin orientar la estrategia pedagógica. Estos son:

1. Promover en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. El poder de los aprendizajes se relaciona entrañablemente con el dominio de niñas y niños sobre sus propias actividades.
2. Crear estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista. Los niños aprenden a hacer haciendo, estimulados a vencer situaciones problemas en el cotidiano vivir.
3. Poner en marcha una práctica comunicativa de lo escrito desde el principio con textos completos auténticos, no escolares, que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación, con desafíos efectivos y destinatarios reales. Desde los primeros años de la educación infantil.
4. Formar desde la lectura la comprensión de un texto en contexto y de la escritura como producción de textos completos contextualizados.
5. Llevar a cabo que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios desde lo funcional y ficcional.

6. Verificar que los niños practiquen fomentando en ellos una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.
7. Revisar que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.

c. La cultura escrita desde Pedagogía por Proyectos

En PpP, la lectura y escritura tienen una relación inseparable. Jolibert (2017, p.3) con sus palabras nos lo muestra: *“No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo”*. De esta manera todo texto, que sirve para comunicar, está contextualizado y organizado en tipos de textos propios de una sociedad y una época determinada. Es su naturaleza cumplir con la función de expresar, formar, explicar, argumentar describir, por ejemplo. Inclusive hasta una palabra aislada puede funcionar como un texto completo dentro de un contexto determinado. Niñas, niños y todos los integrantes de una sociedad se enfrentan a textos completos día a día y dentro de la concepción de PpP para leerlos hay que interrogarlos. No en el sentido directivo de formular preguntas de comprensión, sino de construir un significado en función a una necesidad. Bajo la concepción de que no existen textos descontextualizados sino que todo texto que se lee o se produce emana de la vida real —y no de ejercicios sueltos de palabras fuera de contexto o letras aisladas— en el rol psicobiosocial de la escuela, aprender a leer significa enfrentar textos completos desde el primer encuentro con ellos a la vez de facilitar las condiciones para que los niños se incorporen a la cultura de lo escrito por medio de descubrir, explorar y experimentar por ellos mismos el lenguaje desde su múltiple diversidad: en su función (dar información, contar historias reales o fantásticas), de los lugares de los textos (la biblioteca del aula, paredes), su forma física (las herramientas de escritura, características del manuscrito, tipografía, con imágenes o sin ellas) así como de diferentes tipos de escritos que dependen tanto de su intención como de la variedad de sus nombres (cartas, recetas, cuentos, carteles, poemas, etc.)

En el fomento de la cultura escrita es imprescindible que niñas y niños tengan contacto con la literatura para encontrarse a sí mismos y conocer de primera mano la dimensión afectiva y ficcional de los textos por medio de la lectura y producción literaria. Jolibert (2009) enfatiza dentro de las estrategias integradoras de aprendizaje del leer o escribir que para PpP es indispensable que niñas y niños desarrollen de manera personal una relación interactiva, ya sea como lectores o productores, a partir de su propia experiencia con lo escrito. La concepción de escritura dentro de

PpP es la implícita en el proceso de producción, no de literalmente grafíar pues al hacerlo en realidad se subdesarrollan y limitan las capacidades creativas de los niños. Por ello es que desde el momento en que un infante ingresa a la escuela se le debe proporcionar la posibilidad de producir textos completos.

Con respecto al rol docente en el Jardín de Niños, es el equivalente al de ser un secretario - escribano que pregunta todo el tiempo, pues lo que dictan los niños, en lo hablado, se transforman en textos escritos. Cabe mencionar que es fácil caer en la trampa de designar el término “escritura” como grafíar; en PpP escribir es producir textos lo cual involucra procesos propios del pensamiento para crear y abstraer e interpretar el mundo con un significado.

En esta dimensión Jolibert et al., (2009) destacan competencias lingüísticas comunes en el aprendizaje de leer y producir textos, mismas que ofrecen la oportunidad de identificar las claves de construcción de un significado. Tales competencias permiten detectar claves de construcción de significado en la producción de textos sustentadas desde diferentes posturas para articularlas didácticamente y puedan evaluar el logro de niñas y niños, y junto con ellos el docente diseñen criterios de autoevaluación. Jolibert puntualiza que la didáctica es el campo científico que se refiere al manejo de los aprendizajes en el aula.

De acuerdo con PpP, en cualquier tipo de texto se buscan:

- 1) Los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee.
- 2) Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).
- 3) Las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).
- 4) Las manifestaciones observables de la superestructura del texto: ¿tiene una silueta característica?, ¿una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra?, ¿un inicio y un cierre específicos?
- 5) Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto. Detectar como se manifiestan:
 - Las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar).
 - Los sustitutos.

- Las conexiones.
- El contenido semántico y su progresión a través del léxico.
- Lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.

6) Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases:

- Las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales)
- Los determinantes.
- Los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable.
- El significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

7) Al nivel de las palabras y de las microestructuras, se trata, a la vez:

a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras:

- Las palabras ya conocidas: ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas.
- Las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen.
- Las palabras nuevas que es capaz de descifrar.

b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes:

- Sílabas.
- Varios grafemas para un mismo sonido.
- Los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.).
- Las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.

Las competencias lingüísticas se van construyendo y fortaleciendo conforme pasa el tiempo trabajando cooperativamente en el aula, el apoyo que el docente posea de otros referentes teóricos para percibir la cultura escrita como una práctica natural, un modo de existencia de la lengua, Ferrerio y Teberosky (1979) enriquecerá su práctica para aprender a detectar, usar y enseñar estas marcas, si es que la intención es organizar aprendizajes significativos, constructivistas e interactivos ante las problemáticas y retos muy específicos

d. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Para lograr las condiciones que permitan un aprendizaje activo de niñas y niños PpP propone organizar la clase de forma tal que exista una vida cooperativa, en donde los mismos estudiantes aprenden a administrar sus tiempos y el espacio estratégicamente.

La propuesta de Jolibert (2017, p.7) menciona tres tipos de actividades para organizar los aprendizajes en el salón de clases:

- 1) **Tipo A:** Situaciones de vida múltiples que permitan disfrutar del leer/producir “de veras” en el aula, y que permitan, además, a niñas y niños que están así aprendiendo haciendo, tomar conciencia e identificar sus necesidades de aprendizaje.
- 2) **Tipo B:** Módulos de aprendizaje para que las y los estudiantes aprendan a enfrentar cada tipo de texto (sea para leerlo o para producirlo) y, haciéndolo, se construyan las competencias necesarias tanto estratégicas como lingüísticas.
- 3) **Tipo C:** Actividades de entrenamiento y refuerzo, enfocadas selectivamente, competencia por competencia, y elegidas de manera personalizada, a través de contratos individuales de las y los estudiantes.

Es en el módulo de aprendizaje (Tipo C) dónde el estudiante aprende explícitamente a “interrogar un texto”. Jolibert propone una estrategia modelizada que facilita la autoconstrucción activa e interactiva, por resolución de problemas y confrontaciones además de una conceptualización metodológica. Este tipo de estrategia permite a cada niña y niño, caminar por sus propias estrategias, confrontarlas con las estrategias de sus pares, avanzar en la toma de conciencia de sus procesos cognitivos.

e. Dinámica general del proyecto

La organización didáctica es trabajar por proyectos. Para efectos de la realización de este trabajo se acotó al criterio de Jolibert y Jacob (1985) de cinco Fases para preescolar, mismas que se describen a continuación como dinámicas que propician la autonomía. Cabe mencionar que en el devenir del tiempo PpP se ha ido perfeccionando y a la fecha cuenta con seis Fases.

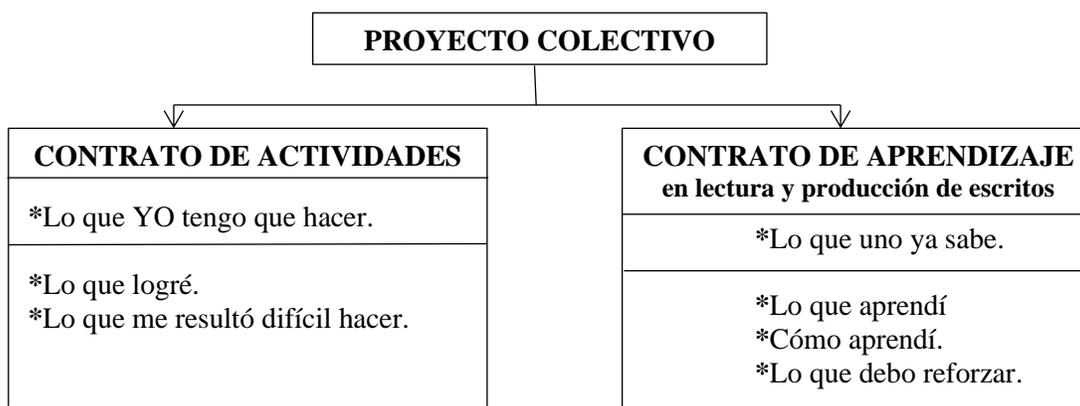
En la Fase I se define y planifica el proyecto de acción Jolibert (1985, p.250). Es el momento en el que se formula el Contrato Colectivo con todas sus precisiones: objetivos, grupos responsables, calendario de actividades, recursos incluidos el papel y las tareas del docente — aclarando su rol como mediador, así como de facilitador de situaciones de aprendizaje a partir de los intereses de niñas y niños. Así como se formulan los objetivos a partir de las preguntas “¿Qué queremos hacer?” “¿Qué queremos lograr?”, también se define el nombre que se le pondrá al proyecto.

A la vez de que esta primera fase de exploración cierra con la planificación del proyecto colectivo, también da lugar a la definición del contrato de actividades personales de cada niño, negociado con sus pares que resulta en el Proyecto de competencias.

Entre los roles asignados al docente se Encuentra el estimular las propuestas por medio de la argumentación, así como con los intercambios entre alumnos, recordándoles posibilidades y limitaciones, así como ayudando en la toma de decisiones, expresando su opinión en todo momento además de llevar un registro visible en una hoja magna de papel bond lo que los aprendizajes le van dictando.

Por su parte, niñas y niños —cada uno en particular, pues se trata de que TODOS se involucren— proponen, dan su opinión, argumentan, se enrolan para participar en las actividades del proyecto y negocian con sus pares en su contrato de actividades personales. Uno de los roles del docente es acompañar a cada estudiante involucrado en el proyecto, en función a las necesidades de este, a definir los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir en colectivo, no prefabricados. A la vez de que las y los estudiantes están comprometidos a participar en la definición de las necesidades de aprendizajes para la realización del proyecto, también elabora cada uno, en compañía del docente y de sus compañeros el contenido de su contrato individual. Ver Figura 5.

Figura 5. Contrato Individual.



Fuente: Jolibert *et al* (2009, p.31)

La Fase II desemboca en la culminación del proyecto pues refiere a la realización de las tareas. Jolibert y Jacob (1985) describen esta Fase como “Realización De Las Tareas Necesarias”. En esta Fase cada grupo se organiza con la tarea de la cual es responsable fomentando así los sentidos de la iniciativa, responsabilidad, de la tolerancia y solidaridad necesarios para trabajar

comunitariamente en la interacción entre los mismos niños y los adultos. También en esta Fase surgen balances intermedios a manera de valoración sobre lo hecho y lo que aún está por hacer para culminar el proyecto propuesto por las y los estudiantes. Para sopesar estos momentos de evaluación parcial, las autoras sugieren en su obra las preguntas: *¿Cómo vamos? ¿Qué nos hace falta por hacer? ¿Qué grupo necesita apoyo?*, que ejemplifican la atención que el docente involucrado debe a los estudiantes, en la visión revolucionaria de interactuar con ellos como niños en formación y no como objetos de enseñanza. En esta Fase tales balances permiten regular el proyecto y los contratos tanto en la función a los alcances obtenidos y a los obstáculos o dificultades en la realización del mismo. Por lo que una de las tareas del docente es de ayudar a proveer materiales a la vez de organizar y ayudar a resolver conflictos, verificando en todo momento que se estén cumpliendo las tareas, alentando, ayudando a superar los obstáculos. Sin embargo, la responsabilidad de niñas y niños participantes, a nivel individual, en el proyecto es aún mayor pues son directamente responsables de reunir los materiales, organizar con precisión, así como de leer y producir textos en el esfuerzo por cumplir en tiempo y forma lo definido en el proyecto. Es el momento en que niñas y niños se esfuerzan por encontrar incluso soluciones a conflictos a la vez de ayudar a sus compañeros como parte de un equipo que trabaja en armonía y respeto a los demás.

La Fase III se caracteriza por ser la culminación del proyecto. Involucra formas de sociabilización a través del producto que resulte de él. Es el momento en que se alistan las condiciones materiales para darlo a conocer a la comunidad en un clima de calma y respeto. El rol docente si bien por un lado es el de supervisar la organización en todas sus dimensiones, también es buscar la excelencia en las presentaciones y apoyar. Se fomenta que el estudiante prepare con excelencia, en compañía de sus compañeros, las condiciones para socializar su proyecto, presentando el producto obtenido en grupo, de éste, escuchando y recibiendo el trabajo de los demás. Asimismo, es la hora de asumir las primeras reacciones al trabajo realizado en una experiencia vital con resonancia emocional desde lo grato hasta lo insatisfactorio.

El proyecto no termina aquí pues es preciso que niñas y niños participantes, en compañía del docente reflexionen autocríticamente cada aspecto del desarrollo del proyecto hasta su culminación.

La evaluación del proyecto mismo con las y los estudiantes corresponde a la Fase IV. Conlleva tomar resoluciones útiles para los proyectos futuros. Es el momento de realizar una evaluación

pragmática de las competencias construidas pues al nivel de las y los estudiantes en compañía del docente se analiza todo aquello que funcionó o no, así como sus causas. Se evalúan los alcances al identificar los logros obtenidos con respecto a los esperados a la vez de identificar todos aquellos factores que facilitaron u obstaculizaron la realización del proyecto. Para cerrar esta Fase se proponen y debaten sobre las mejoras para proyectos futuros. Al hacer esta revisión profunda, en realidad se está transformando la visión misma de la relación tradicional escuela-docente-estudiante que se acota a preceptos ya establecidos.

Una de las tareas docentes es dirigir tal sesión de evaluación, así como elaborar junto con niñas y niños los aspectos principales a considerar. Por su lado, las y los estudiantes del proyecto evalúan su propia participación con su contrato individual por medio de la reflexión, escuchando, argumentando, haciendo propuestas, tomando decisiones. El docente involucrado toma nota visible para después niñas y niños de manera individual anoten tales reflexiones en sus propios cuadernos. Por ejemplo, para efectos del proyecto realizado en este trabajo, con relación a los conocimientos previos que las y los estudiantes tenían en la materia de inglés, con los nuevos adquiridos —incluyendo su respectivo grado de dominio— permitieron que los niños ganaran confianza en sí mismos desde el momento en que ellos expresaron lo que querían hacer, ganando competencias sociales en la vida cooperativa escuchando y respetando a los demás tal como lo menciona Jolibert, Jacob (1985, p.248-251). ¿Qué aprendieron niñas y niños? Sin duda el escucharse a sí mismos y escuchar a otros

La Fase V supone la evaluación con los niños participantes y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto con el fin de elaborar herramientas para utilizar en proyectos posteriores.

La evaluación a la que refieren Jolibert y Jacob (1985, p.251) es en cuanto a:

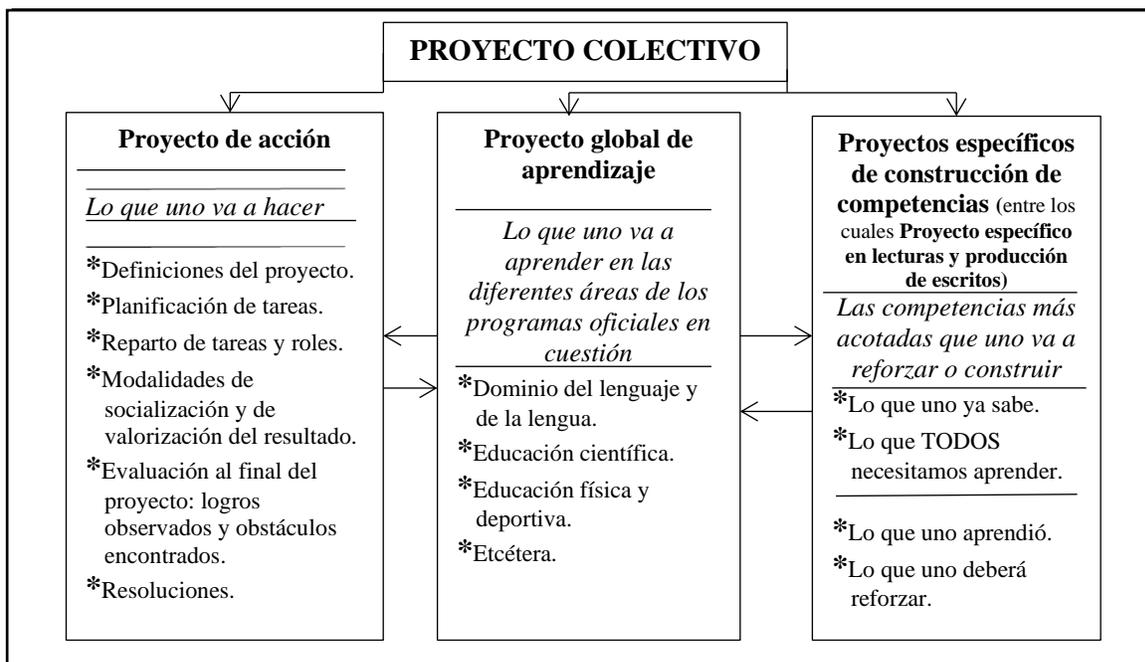
- Conocimientos nuevos y grado de dominio de los mismos, en relación con los conocimientos previos.
- Estrategias de aprendizajes útiles o no,
- Cumplimiento de compromisos en las tareas;
- Desempeño de competencias de comportamiento social en la vida cooperativa, tales como escuchar, respetar a los demás, aceptar y solucionar conflictos, descubrir aspectos nuevos de compañeros.

Esta Fase culmina proponiendo nuevas formas de mejorar el trabajo para proyectos por venir. En la construcción de herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores, incluso se pueden diseñar actividades de refuerzo necesarias para la construcción de competencias y aprendizajes no bien afirmados. El rol docente es ayudar a identificar los aprendizajes construidos o en vías de hacerlo para sistematizarlos y estimular la elaboración colectiva de un instrumento de referencia utilizando lo aprendido; pero, el rol de la y el estudiante es hacer una concienzuda reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y los suyos propios definiendo sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos. Con lo anterior expuesto podemos sintetizar que el modelo propuesto contiene:

- Un Proyecto de Acción, que es el que los estudiantes realizan en conjunto con el docente y detalla sobre las tareas que cada uno de los participantes va a hacer.
- Un Proyecto Global de Aprendizajes, en el que se establecen aquellos por aspirar en los diferentes estándares curriculares del Mapa Curricular en vigor.
- Un Proyecto Específico de Construcción de Competencias en el que se registran las competencias que los niños deducen y construirán en conjunto.

De los tres proyectos se forma un Proyecto Colectivo. Ver Fig. 6

Figura 6. Proyecto Colectivo



Fuente: Jolibert et al., (2009, p. 32)

En cada proyecto, invariablemente, hay una dimensión colectiva que fomenta a niñas y niños que se involucran en proyectos a construir su poder de leer y producir textos pertinentes, en situaciones reales de expresión y comunicación, aspectos convenientes para la realización del trabajo realizado con los niños de preescolar que participaron en la realización del trabajo que aquí se sustenta

f. Estrategias para apropiarse de la Cultura Escrita

PpP propone que se trabajen dos estrategias para que la y el estudiante a la vez de apropiarse de la estructura de la lengua construya el significado de lo que está escribiendo, es decir de su contenido. Por ello se dan a conocer los diferentes niveles lingüísticos para después analizar la metacognición.

1) Módulo de Interrogación de Textos

La principal finalidad de interrogar un texto es que niñas y niños descubran su significado, por lo que esta estrategia puede ser usada desde nivel preescolar ya que permite a los más pequeños acercarse a sus procesos de lectoescritura sin necesidad de “saber” leer para poder predecir el contenido de un texto.

Al enfrentarse a un texto se movilizan competencias y cada vez que se da este encuentro la y el estudiante aprende a:

- Representarse en el mundo de lo escrito.
- Construir para sí mismo e implementar proyectos de lectura.
- Conocer, saber elegir y ordenar estrategias de resolución de problemas que le permitan comprender el texto o producirlo.
- Identificar y saber tratar marcas lingüísticas como índices de todo tipo de comprensión y producción.
- Ser capaz de controlar y regular la propia actividad cognitiva de lector/comprendedor y de producción.

Este módulo propuesto por Jolibert *et al* (2009), contempla tres momentos:

- Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto.
- Construcción de la comprensión del texto.

- Sistematización metacognitiva y metalingüística. “¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?”.

En cada momento, tanto el docente como niñas y niños involucrados en el proyecto asumen roles específicos con el fin de desarrollar estrategias y proponer acciones colectivas que, a la vez de democratizar el aula, también favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura de una forma comprensible. Si bien no son reglas que el docente deba seguir al pie de la letra, en su función de mediador experto, Jolibert *et al* (2009,p.85-90) dice que con respecto a la preparación del encuentro para permitir que el estudiante establezca un vínculo y movilice sus conocimientos previos con respecto al tema, el texto y las estrategias a utilizar, el docente atiende dejar claro las actividades a realizar aclarando las dudas de todos los participantes, precisando y recordando los desafíos intelectuales que presenta el proyecto tanto a nivel individual como colectivo. El maestro al ayudar a que los niños esclarezcan sus dudas permite que éstos tomen conciencia de lo que ya saben así como de los aprendizajes que necesitan construir para planificar tanto sus tareas individuales como en colectivo en la elaboración de su proyecto cognitivo.

En la construcción de la comprensión del texto, segundo momento al que refiere Jolibert et al., (2009), el docente se acompaña en todo momento de la palabra generadora. Por un lado, para guiar los procesos de co-construcción e involucrar a niñas y niños en un diálogo cognitivo que explicita las estrategias didácticas utilizadas que son necesarias, además de apoyarse en las interacciones con el fin de modificar las representaciones y así facilitar la transformación de errores en elementos de análisis echando mano de su propia experiencia si así se requiere. Esta función docente permite a las y los estudiantes tomar sus propias notas, deducir por ejemplo los indicios estructurales y lexicales para formular hipótesis, además de movilizar herramientas intelectuales tales como la comparación, deducción, categorización, inferencia, para validar sus hipótesis y argumentar. Es en este momento cuando la y el estudiante integra información además de reconstruir progresivamente el sentido del texto.

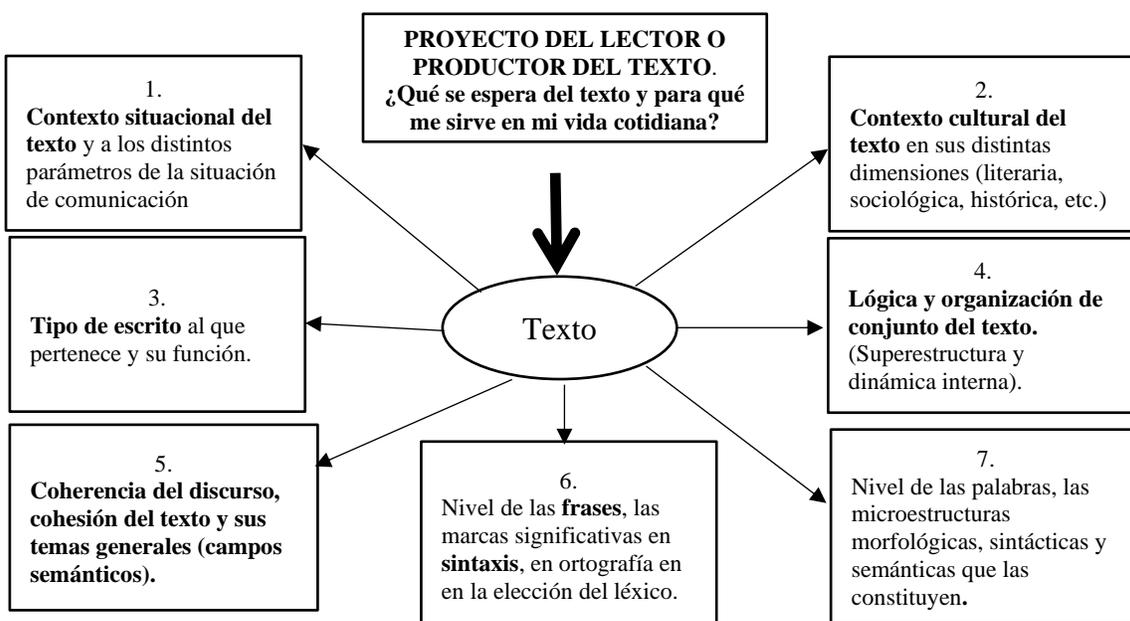
En el tercer momento de este Módulo de interrogación de textos la sistematización metacognitiva y metalingüística refiere al retorno reflexivo de la actividad, es decir se hace una recapitulación de lo aprendido, la intervención del docente se concreta en: promover favorablemente la evaluación y la metacognición con una explicación metódica, prever las actividades de refuerzo a nivel individual y colectivo en función de las necesidades detectadas y

prepararlas para ser utilizadas después. Tales acciones permiten al estudiante evaluar sus actividades de aprendizaje individual y colectivamente además de precisar los aprendizajes adquiridos, obstáculos, ayudas, facilitaciones y los procedimientos que le fueron útiles. El beneficio en la y el estudiante es significativo al punto que conserva la huella de aprendizaje en los términos de “Lo que bien se aprende nunca se olvida”, tan sólo por el hecho de haber participado dialógicamente en el proceso.

La característica principal de estas herramientas es que son construidas con niñas y niños y para ellos, pues son concebidas como ayuda para la comprensión y la producción de textos y no como reglas para memorizar pues son resultado de la reflexión. Por ello son herramientas perfectibles, es decir que son susceptibles de ser modificadas o afinadas de acuerdo con los nuevos descubrimientos de las y los estudiantes a su corta edad.

Como una estrategia para apropiarse del texto desde el contexto, Jolibert et al., (2009) indica que hay niveles lingüísticos como siete categorías de informaciones (de índices) que proporciona un texto a partir de sus estructuras lingüísticas que parten del cuestionamiento “¿Qué es lo que se espera del texto? Y ¿Para qué va a servir el comprender o producir un texto?”. Para ver de forma gráfica que atañe a cada índice ver Figura 7.

Figura 7. Proyecto Colectivo



Fuente: Jolibert et al., (2009, p.71)

Dentro del marco del contexto a la palabra Jolibert *et al* (2009, p71-75)) agrupan los 7 índices en cuatro bloques:

- *Los conceptos que funcionan a nivel del **contexto general** del texto.*
- *Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras del **texto** en su conjunto.*
- *Los conceptos que funcionan a nivel de la estructura de la **frase**.*
- *Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la **palabra**.*

De esta manera se procura evitar que sean concebidos los índices como una lista de pasos a seguir, pues bajo ninguna circunstancia se persigue analizar el texto a partir de este criterio ni que el docente promueva el análisis de textos como una secuencia de gramática explícita, pues la intención es usarlos como punto de referencia en la interacción con el texto. El enfoque de esta propuesta es para favorecer la comprensión de los niveles lingüísticos y que las y los estudiantes vayan construyendo poco a poco, y para sí mismos, a partir de sus experiencias de lectura y producción en su devenir histórico escolar de manera sistematizada, en particular en los momentos de reflexión metacognitiva y metalingüística, en el que plantean junto con los demás: *¿Qué nos ha ayudado a comprender (o producir) el texto hoy?*

2) Módulo de Aprendizaje de Escritura

No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir textos escritos pues según Jolibert *et al.*, (2009, p.124) *“Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo”*. Bajo este principio de PpP, niñas y niños desde que inician su formación académica en preescolar deben tener la posibilidad de producir textos completos, para lograrlo le dictan a un adulto o docente que juega el papel de secretario. Así siguiendo las indicaciones de niñas y niños hasta el punto de preguntarle al infante en qué lugar de la página ha de escribir.

Es común usar el término “escritura” para dos procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir —grafiar—, y el escribir en el sentido de producir textos. Al respecto, el docente debe ser consciente de la diferencia, y en el caso de aquellos que acompañan en su proceso de aprendizaje a preescolares es importante no limitar a niñas y niños sólo a la grafía como producción escrita (hasta 6 años) pues las y los estudiantes van más allá de esto y esta postura de “qué sólo escriban letras” implica subdesarrollarlos, en el caso de que dicten al docente, entonces sus palabras se transforman en textos escritos.

En PpP, aprender a producir textos va de la mano con la problemática implícita para aprender a leer, establecen una relación simétrica y dialéctica. En este proceso se pueden destacar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para aprender a leer como para aprender a producir textos. En lectura, estas competencias permiten identificar las claves de construcción del significado; en la producción de textos, ellas permiten traducir las intenciones en marcas lingüísticas características. Las autoras de *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, ponen de manifiesto estas competencias lingüísticas al toma conceptos provenientes de variados enfoques lingüísticos que van desde la socio o psicolingüística hasta la pragmática, la lingüística textual, la fonética, para elaborar un conjunto coherente del punto de vista didáctico que las articule.

En la obra citada, Jolibert et al., (2009, p.126-138), PpP propone un modelo de estrategia llamado Módulo de Producción de Texto, a la vez de aclarar que para ser exitoso y tenga sentido para niñas y niños debe insertarse en el punto de encuentro de tres tipos de proyecto ya mencionados a detalle en este trabajo con anterioridad:

- ***Un proyecto de acción de la clase*** (“Vamos a hacer”...).
- ***Un proyecto global de aprendizaje*** que da a luz (“Para esto, vamos a aprender a escribir un resumen, buscar información...”).
- ***Un proyecto específico de construcción de competencias en producción de escrito.***

El Módulo inicia con la preparación para la producción del texto dentro del contexto de un Proyecto de Acción que delimita el proyecto de escritura, su objetivo, así como su desafío, y fija los parámetros de la situación de producción del texto, ya que se trata de escribir para ser leído. En un primer momento se ven los retos que hay que enfrentar, el significado de la actividad para los participantes en la definición del proyecto específico de construcción de las competencias en producción de escrito y negociación de los contratos individuales. Así mismo, también se consideran las características de la actividad, en relación con experiencias anteriores de los alumnos, entendidos como conocimientos previos. Por último, en este primer momento de preparación para la producción del texto, se asocia toda nueva situación con una experiencia anterior a través de las características del texto que se tiene que producir en relación con las representaciones previas de los niños.

Después de la preparación para la producción del texto, le secunda la Gestión de la actividad de producción de texto que contiene tres etapas:

1. La puesta en texto,
2. la revisión del texto, y
3. el producto final.

La puesta en texto es la primera escritura del estudiante y su confrontación por medio del análisis colectivo de las necesidades procedimentales y lingüísticas. Con respecto a la revisión del texto se establece con una relación dialéctica la redefinición parcial de la tarea de escritura, la integración progresiva de las coacciones propias de la producción, elaboración del texto y la evaluación del producto terminado con la exploración de los conceptos y las convencionalidades propias del lenguaje. Jolibert et al., (2009) refiere que en este momento surgen actividades de sistematización metalingüística y metacognitiva en la construcción o refuerzos de las competencias tanto colectivas como diferenciadas.

Este módulo cierra con un tercer momento: la Sistematización Metacognitiva y Metalingüística abrigada en la pregunta: “¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?”, Jolibert et al., (2009) refiere que en primer término es un retorno reflexivo sobre la actividad misma de la producción de textos ya que se distingue por reflexionar tanto en las estrategias utilizadas para escribir como en las diversas características útiles, que incluye lo lingüístico, en el proceso de la escritura. En segunda instancia cuando las observaciones relevantes de niñas y niños han sido emitidas por ellas y ellos mismos se elaboran herramientas concretas que servirán como referencia para otro momento de escritura. De esta forma se elabora una “silueta” para un tipo de texto. Jolibert et al., (2009, p. 137) recomienda socializar tales herramientas sobre “un muro de herramientas” para ser consultado con la mirada, pero también que sea plasmado en los “cuadernos de descubrimientos” en producción de escrito de los niños para que ellos las revisen tantas veces como les sea necesario.

Dentro de las herramientas recomendadas en PpP está *la caja de módulos* que incluye al menos dos etapas de producción de los niños: primera escritura y obra final. Esta “caja” Jolibert recomienda que acompañe a cada niño en el curso de su escolaridad. La función es enriquecer, contrastar, seguir adelante fomentando la autoestima del niño o joven productor de textos.

Esta sistematización metacognitiva cierra con una Puesta en Perspectiva que otorga al docente, después de conocer mejor a sus alumnos en el proceso de producción de textos, el privilegio de sugerir actividades diferenciadas, personalizadas que atiendan a sus necesidades específicas en la

producción de textos. También se establece el principio de que, por el hecho de haber terminado un módulo, éste se cierre pues es altamente probable que surjan nuevas oportunidades de escribir con nuevas variantes lo que permite que los niños transfieran tales aprendizajes a nuevas circunstancias y así profundicen o completen sus aprendizajes.

El rol docente en este módulo es crucial pues se presenta como un mediador experto en cada momento del módulo de escritura, por ejemplo en la preparación para el encuentro con el texto: elaboración de un texto cognitivo, la maestra clarifica la actividad intelectual considerando en su totalidad las representaciones de niñas y niños, al mismo tiempo precisa o recuerda los desafíos colectivos e individuales que permitan y faciliten la intervención de las y los estudiantes, para que en lo individual tomen conciencia de lo que ya saben, sobre el tema en cuestión, con el fin de que cada estudiante establezca el vínculo y movilice sus conocimientos con respecto al tema, el texto y las estrategias por poner en práctica.

En la etapa referente a la estrategia de producción de texto el docente guía los procesos de producción para que la y el estudiante manifieste progresivamente una estrategia personal y movilice herramientas. La maestra considera como soporte las interacciones de niñas y niños además de incitarlos al diálogo cognitivo, es decir dialogar, explicitar y explica las estrategias utilizadas para que las y los estudiantes señalen las circunstancias, deduzcan o descubran por sí mismos los mecanismos de construcción de textos. El docente también con rigor elige los apoyos “meta”, organiza las sistematizaciones necesarias y provoca a compartir conocimientos en su calidad de experto para que niñas, niños y jóvenes integren información, transfieran competencias parciales en reescrituras sucesivas y así vayan elaborando progresivamente el texto controlando su progreso.

g. Evaluación

La concepción tradicional de la evaluación es una calificación numérica en una hoja de examen. Para PpP la evaluación es consustancial desde el génesis de los proyectos mismos pues se contempla como una herramienta fundamental para la construcción de los aprendizajes en proyecciones valorativas, contempladas en diferentes momentos durante todo el desarrollo de cada proyecto, con el fin de ir haciendo avanzar los procesos de aprendizaje de niñas y niños.

Jolibert & Jacob (2012, p. 239) muestran varias consideraciones útiles para repensar la evaluación como una herramienta indispensable que favorece la construcción de saberes desde

otra visión, que dista mucho de la tradicional escuela neoliberal en la que se fijan estándares que no contemplan ni el ritmo y mucho menos los intereses y necesidades de los estudiantes. PpP, evalúa tanto para hacer un balance como para reactivar aprendizajes que cada niña o niño requiere asir en cuanto a la forma que lo está haciendo. La evaluación se ve tanto en un sentido continuo, formativo, como sumativo. Aspectos que requieren de discernimiento para saber cómo usarlos, cómo construirlos, cómo diferenciar, cómo mejorar los aprendizajes; también se valora cómo usar lo lingüístico según el contexto. De ahí que el proceso de la metacognición sea visto como parte de la evaluación. Para visualizar las diferencias de la evaluación según PpP versus el sistema tradicional véase la Figura 8.

Figura 8. Evaluación y Logros Esperados desde dos paradigmas educativos

Evaluación pensada desde dos paradigmas (Opciones sencillas pero útiles)	
La evaluación está en el centro del proceso mismo de aprendizaje, como herramienta fundamental para favorecer la construcción de dichos aprendizajes	
Pedagogía por Proyectos	Sistema Tradicional
Es un proceso continuo, presente en todas las actividades del curso	Enfrenta a un examen terminal de fin a fin de mes, o fin de año.
Es un proceso con modalidades múltiples, que abriga distintos puntos de vista	Aplica sólo pruebas y test
Sirve para mejorar los aprendizajes y procesos en vías de construcción	Calibra productos y etiqueta personas
Se trata de evaluar las capacidades de hacer. (Competencias)	Exige conocimientos formales sin uso.
Cuando se evalúan conocimientos, éstos son conceptos operatorios, en particular conceptos lingüísticos de los 7 niveles,	Mide conocimientos sueltos “en sí”, fuera de contexto.
Es esencial que sean los mismos estudiantes los que tengan criterios claros para saber en dónde están en sus aprendizajes y cómo pueden progresar,	La evaluación es privilegio exclusivo del docente.
Tiene dos caras complementarias: evaluación formativa y evaluación sumativa	Calificación, no valora, etiqueta.

Fuente: Jolibert y Jacob (2012, p. 239)

La evaluación se da en cuanto a lo que se requiere movilizar o movilizó. Se evalúa el proceso en función del contexto sociocultural. De forma integral también, en la evaluación, se incluyen los comportamientos sociales de comunicación individual y de grupo desarrollados durante la vida del proyecto. De esta manera, la evaluación corresponde a cada parte de la vida del curso y de todo el curso. Diversifica las posibilidades de observación de los aprendizajes.

La evaluación en PpP es metacognitiva en tanto que permite la toma de conciencia sobre el logro de los aprendizajes, la forma de asirlos, así como las acciones a tomar para mejorar lo aprendido de manera permanente y continua. Desde el momento en que niñas y niños se forman criterios para percatarse dónde están posicionados en sus saberes y reflexionan sobre la forma en que los aprendieron con el uso que les darán de manera significativa a sus vidas, la metacognición está presente. Así la responsabilidad de evaluar, en PpP, es tanto del estudiante como del docente.

h. Rol docente de la evaluación

A través de la evaluación el docente siempre está junto al estudiante. Fija su atención y observa de manera continua su desempeño para ir valorando. De manera constante el docente impele la evaluación y la metacognición además de visualizar actividades de refuerzo en función de las necesidades que detectó en su contacto con las y los estudiantes para permitir que éstos evalúen sus actividades de aprendizaje de manera individual y colectiva, así como de formalizar la adquisición de experiencia en términos de saberes y habilidad: en los puntos de aprendizajes nuevos, ayudas y facilitaciones, dificultades y procedimientos eficaces. Cuando el docente prepara las revisiones permite que la o el estudiante conserve la huella de los aprendizajes significativos. Es un requisito indispensable que sea empático, que se revista con un nuevo enfoque como evaluador para ayudar a que niñas y niños, por ellos mismos, identifiquen los criterios de evaluación

En PpP no hay un sentido de calificación sino de construir y valorar los avances donde aprender del error, reconociendo éste, equivale a percatarse del esfuerzo cognitivo que el estudiante realiza en la reflexión propia de lo que está haciendo.

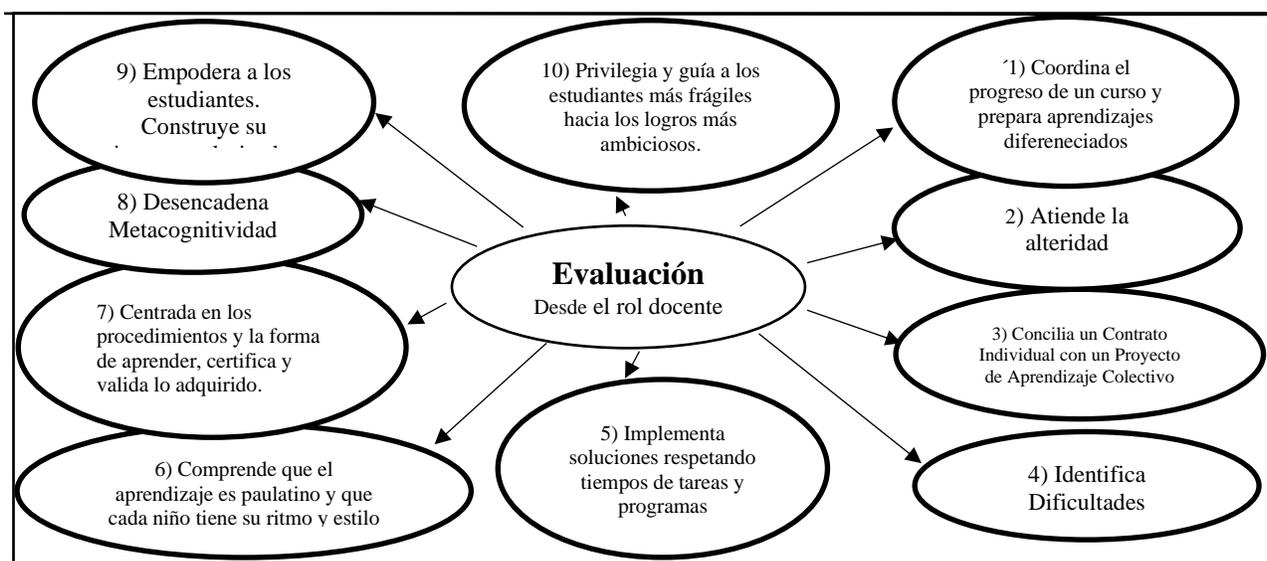
El maestro pregunta para hacer reflexionar, no para etiquetar, en PpP no hay estudiantes segregados, la evaluación es heterogénea, colectiva, acompañada, compartida. Niñas y niños no se comparan, respetan las diferencias y el docente trabaja de manera inclusiva ya que no todos llegan igual ni al mismo tiempo a los aprendizajes.

Así que el docente proporciona, regularmente, actividades de evaluación formativa, de autoevaluación y coevaluación, igualmente hace una evaluación sumativa que sea consistente con esta pedagogía. Nunca está de más tener presente que esta propuesta pedagógica es una concepción constructivista del aprendizaje centrada tanto en niñas como niños de manera individual y colectiva. Además, en las actividades que conlleva la convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todas y todos los estudiantes, enfatiza en la construcción del lenguaje dentro de situaciones reales de comunicación, por lo que tanto la lectura como la escritura son procesos de comprensión y de producción de textos conceptualizados.

Jolibert et al., (2009, p. 283-289) insiste que la estrategia de evaluación es integral, pues involucra prioritariamente a niñas y niños desde el momento que apela a sus conocimientos previos, así como a los recursos cognitivos necesarios en la progresión de aprendizajes a construir. Con el apoyo de la mediación docente, la evaluación en PpP no es la villana que califica eficiencia y calidad, como acumulación de resultados fuera de contexto.

Maestras y maestros son facilitadores que promueven organizar sistematizadamente los aprendizajes. Esta propuesta pedagógica hace al estudiante responsable de su propio avance, le permite conservar las huellas evolutivas que muestran su desarrollo. En esta visión es posible comprender las huellas evolutivas, como elementos que le fueron significantes en función de finalidades compartidas, formadoras o sumarias. Ver Figura 9.

Figura 9. Paradojas de la Evaluación



Fuente: Jolibert et al., (2009, p.282)

En la propuesta PpP se atienden dos tipos de evaluaciones: Evaluación Formativa (EF), y Evaluación Sumativa (ES), mismas que a continuación se trata.

i. Precisiones sobre EF y ES

Desde el inicio del proyecto pedagógico con PpP, así como a lo largo del mismo y de manera continua la EF y ES están presentes. Los trabajos de investigación de Josette Jolibert desembocan en que la evaluación forma parte del proceso mismo de aprendizaje como actividad continua al ser una herramienta que reactiva aprendizajes. Enseguida se da cuenta de las peculiaridades de EF Y ES.

1) Evaluación Formativa

Se considera a la EF como un proceso por el cual docentes y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación con objetivos acordados, con el propósito de ir determinando la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de cada estudiante. Esta evaluación considera el trabajo cotidiano en el aula y el docente la utiliza para orientar a las y los estudiantes en sus procesos y toma de decisiones a lo largo de un proyecto pedagógico. De esta manera la EF está en el proceso mismo de aprendizaje.

Esta evaluación se aplica al final de:

- Una sesión de interrogación o producción de textos.
- Una actividad de sistematización de un aspecto lingüístico.
- Una actividad de algún proyecto.
- Un proyecto completo.
- Un contrato del día de la semana.
- Momentos precisos de la vida del curso, tales como la lectura espontánea en la biblioteca del aula o los encuentros poéticos.
- El cumplimiento de las responsabilidades asignadas.
- La participación de vida cooperativa en el grupo.

2) Evaluación Sumativa

Este tipo de evaluación habla del rendimiento del estudiante y recopila resultados para emitir un juicio ecuánime sobre objetivos alcanzados con respecto a los planteados. Más que un puntaje

permite al estudiante darse cuenta del nivel de logro alcanzado en las competencias que él mismo se fijó. Jolibert y Jacob (2012, p. 241) apuntan que la ES también es formativa pues da oportunidad al estudiante de ubicarse con las competencias adquiridas. Puede ser utilizada a medio curso o al final y los estudiantes reciben una calificación de acuerdo con un puntaje previamente acordado que implique que sus competencias a lograr fueron: construidas, están en vías de construir, o necesitan apoyo para alcanzarlas.

La evaluación formativa se manifiesta cuando cada estudiante por su cuenta analiza y verifica su propio recorrido, usa huellas con ayuda del maestro para demostrar logros y dificultades, toma decisiones y controla su propia actividad poniendo en práctica formas de aprender y validando procedimientos.

Entre las paradojas de la evaluación, que Jolibert et al., (2009) refiere en su obra, declara que esta ayuda a comprender que el aprendizaje es de construcción paulatina, lo que implica que a la vez de respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de niñas y niños, también les favorece para desencadenar una reflexión metacognitiva sobre su forma, muy personal, de aprender tanto de manera individual como grupal, pero también sobre sus motivaciones, con respecto al objeto de aprendizaje, cuestiones que se tomaron en cuenta en el diseño de la intervención pedagógica. De esta manera se certifican y validan los aprendizajes adquiridos en el ámbito de estudio por las y los estudiantes permitiendo al docente medir la calidad de su propio trabajo como facilitador.

En el siguiente capítulo se reportan la forma y consideraciones que se tomaron en cuenta para atender la problemática de los estudiantes participantes en este proyecto, del grupo 3°A del Jardín de Niños “Seguro Social A”.

IV. “TICHER” MÁS NIÑAS Y NIÑOS TRABAJANDO

La principal prioridad del presente diseño de intervención fue atender la problemática que niñas y niños tuvieron para escribir textos escritos en inglés, partiendo de la distancia natural existente con la Lengua Extranjera: Inglés. Se tomó en consideración las circunstancias de vida, intereses personales, el propósito utilitario que conlleva adquirir un segundo idioma, así como el beneficio cognitivo que ofrece tanto tener contacto con una segunda lengua, como con el conocimiento de otras culturas e idiomas. A su corta edad se buscó que las y los estudiantes adquirieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa; iniciando con el desarrollo de habilidades básicas de comunicación; reflexión sobre el funcionamiento de escritura; se familiarizaran con diferentes tipos textuales; y se introdujeran a la exploración de la literatura infantil empleando algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno.

A. Elementos de la indagación y la Intervención Pedagógica

Para realizar y justificar esta intervención pedagógica, se indagó primero sobre la problemática que la asignatura Lengua Extranjera: Inglés presentaba en las y los estudiantes de tercero de preescolar en el Jardín de Niños “Seguro Social A”. Se detectó la dificultad para producir textos escritos en inglés por el escaso contacto y la presencia de este idioma en sus ambientes cotidianos. Pero ¿de quiénes? A continuación, se da cuenta de ello.

1. Los participantes y el contexto

Los sujetos de intervención del proyecto fueron niñas y niños del grupo 3° “A” del Jardín de Niños “Seguro Social A”, ubicado en la Delegación Álvaro Obregón. Del grupo se observaron 2 estudiantes de desempeño sobresaliente, 2 estudiantes de desempeño normal y 3 de bajo desempeño. En el momento de la intervención la escuela contaba con 190 niños. Las y los estudiantes sujetos de intervención también participaron en el desarrollo del Diagnóstico Específico y se caracterizaron por ser niñas y niños:

- ✓ Con nulo contacto con el idioma inglés.
- ✓ Ser la primera vez que tomaran clases de inglés.
- ✓ Carecer de libros en inglés en casa acordes a su grupo de edad.
- ✓ Ser entusiastas y llenos de energía.

2. La región autorizada y sus tiempos para realizar la Intervención Pedagógica

Excepcionalmente, para efectos de esta intervención pedagógica, el aula de inglés se estableció entre la biblioteca y la cocina del plantel de manera temporal mientras se realizaba la Intervención. Se pronosticó para una duración de tres meses, en un horario de lunes, miércoles y viernes de 9:00 a 10:00 am.

3. Justificación

Experimentar el contacto con una lengua extranjera con fines comunicativos, cualquiera que ésta sea, debe ser una vivencia de la que se anhele tener más. El contacto puede iniciar por cualquier pretexto: el gusto por una canción, tener curiosidad por lo que ésta dice, o tal vez un juego... O quizás para atender otras necesidades de comunicación. Por ejemplo, cuando por circunstancias diversas te encuentras en el País de las Maravillas, o con alguno de sus habitantes, y tienes que aprender su idioma (que no es el tuyo) para seguir sin perderte los momentos que hacen la vida de las palabras con sentido.

El mundo es una gran Torre de Babel y uno de mis trabajos en él es enseñar inglés para descubrirlo y organizar el pensamiento en este fascinante idioma (postura personal, por tanto subjetiva) junto con mis estudiantes.

El PNIEB es el documento oficial que organizaba la enseñanza de la asignatura de inglés en los diferentes niveles de educación básica, en situaciones de comunicación habituales y concretas, esperando que los estudiantes desarrollaran (PNIEB 2011, p. 25):

- Competencias comunicativas de comprensión oral y de lectura.
- Expresión oral y escrita.
- El uso de más de un tipo de lenguaje en una misma situación de comunicación.
- Desarrollo de actitudes positivas hacia el lenguaje en inglés y la comunicación.

Se esperaba que, al adquirir las mencionadas habilidades y actitudes positivas, se pudiera contribuir “al desarrollo nacional” mediante la obtención de un mayor bienestar para sí mismos y la familia por medio del aprendizaje del inglés.

El propósito de esta Intervención Pedagógica fue utilizar el programa trascendiendo el rol de reproducirlo con absoluto rigor considerando el contexto, recursos, circunstancias de aprendizaje

de niñas y niños, pero sobre todo escuchando su voz, prestando atención a sus gustos, intereses, e inquietudes para descubrir el mundo en otro idioma. También al hacerlos partícipes y responsables de su formación humanista como ciudadanos del mundo.

La realidad de Inglés en el aula, no contemplada en el PNIEB, alojaba carencias que podían llegar a producir aversión hacia el idioma. Por un lado, el tiempo destinado a la materia: tres horas de Inglés a la semana. Además, en el momento histórico de esta intervención pedagógica, en el centro escolar no había grabadoras para reproducir audios, ni libros en inglés en la biblioteca pero sí una docente titular que debía acompañar obligadamente a la especialista de inglés. De esta manera el trabajo se desvinculó de la vida cotidiana en el aula y de las necesidades reales del estudiante. Sin contar con la rigidez y descontextualización del PNIEB en sus contenidos

Ante este panorama, la propuesta de esta Intervención de lengua inglesa en el aula preescolar, manifestó un proceso de transformación para que niñas y niños ganaran confianza en sí mismos y lograran expresarse sin inhibiciones estableciendo, incluso, vínculos afectivos. Cabe mencionar que la expresión de sus ideas fue primeramente en español, pero en todo momento la maestra de inglés les proveyó de vocabulario para que las y los estudiantes se familiarizaran y lograran comunicarse en el otro idioma a su ritmo, sin presiones.

La formalidad de la materia de inglés existió solo en papel. Fue como una clase relleno no tomada con seriedad. Por ejemplo, en las planeaciones del colectivo escolar, para rendir cuentas de los avances en los aprendizajes de niñas y niños, quedó fuera. Además, por su disposición en horas se impidió tener contacto con Madres y Padres de familia.

Ser docente de inglés, en el Jardín de Niños “Seguro Social A” en aquella época, fue ser considerado como un anexo a un programa en donde las y los docentes titulares tenían todos los privilegios y el docente de inglés todas las carencias. El grupo de niñas y niños que se atendía estaba en calidad de préstamo para una asignatura que fue vista como entretenimiento o una moda. Por tales razones esta Intervención tomó vida, para mostrar que existen otros caminos.

B. La Intervención Pedagógica sobre el Proyecto de Intervención

La posibilidad de transformar la práctica docente “de veras”, como dice Josette Jolibert, conlleva acciones concretas que implican considerar la práctica educativa como motor mismo de la transformación docente acompañada de la construcción de relaciones horizontales de cooperación con las y los estudiantes. A continuación, se habla sobre los propósitos de esta intervención.

1. Propósitos de la docente, así como de las y los estudiantes

La intención de exponer niñas y niños a la lengua inglesa, con ambientes alfabetizadores bilingües, acordes a su edad, para que ellos participen de prácticas sociales del lenguaje en otro idioma, forma parte de su desarrollo holístico. Concerniente a los ambientes alfabetizadores, Miriam Nemirovsky (2009) señala a la escuela como un ambiente alfabetizador donde los textos no son suficientes pues es necesario interactuar con los usuarios de los textos para ir conociéndolos y apropiándose de ellos. Ella cita a Emilia Ferreiro para enriquecer este precepto al decir que un ambiente alfabetizador es aceptar de que todas las clases de la escuela son capaces de leer y escribir, de acuerdo con su propio nivel. Pensando en un ambiente alfabetizador bilingüe es llevar el inglés a todos los rincones posibles, activando desde el mundo de las palabras extranjeras vocabulario en inglés para comunicarse en esta lengua.

a. Propósitos de la docente

Si bien el programa oficial indica que el propósito de que niñas y niños aprendan inglés es para que sean capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones que vayan más allá de la ejercitación o la exposición al idioma (PNIEB 2010, p. 21).

De ahí que los propósitos de esta intervención como docente fueron:

- Crear y favorecer un ambiente agradable permanente que permita la producción de textos escritos en inglés con los niños que participan en la intervención.
- Implementar estrategias que potencien situaciones de comunicación para la producción de textos escritos en inglés.
- Utilizar textos en inglés apropiados al nivel de niñas y niños, para fomentar la escritura de esa lengua.
- Realizar acciones de interés para que las y los estudiantes, se motiven en su producción de textos en inglés.
- Motivar en todo momento la cultura escrita en inglés para que apoye la producción de textos en la lengua extranjera por parte de niñas y niños.

b. Los propósitos con los niños

Que niñas y niños:

- Se sientan en un ambiente agradable para producir textos escritos en inglés.
- Realicen las estrategias en inglés en diversas situaciones de comunicación.
- Se apropien de palabras y frases en inglés.
- Se sientan motivados para realizar producciones de textos en inglés, de su interés.
- Tenga contacto permanente con la cultura escrita en inglés para favorecer la producción de textos en esa lengua extranjera.

2. Acciones y recursos

Para efectos de la Intervención Pedagógica en la que se pondera el desarrollo de la producción de textos en inglés por los niños de tercero de preescolar, se preparó una lista de acciones previstas y recursos posibles con el fin de cumplir las expectativas de poner en contacto a los niños con el idioma de manera vivencial y de introducirlos a la exploración de literatura infantil en inglés bajo una actitud positiva. La lista es observable en el siguiente cuadro, ver Figura 10.

Figura 10. Acciones Previstas y Recursos Posibles para la Intervención

Acciones Previstas	Recursos Posibles
✓ Realizar los formatos de Contrato Colectivo	✓ Grabadora para música en inglés
✓ Hacer listas de cotejo	✓ Reproductor de películas y CD
✓ Gestionar con directivos y docente titular la implementación de la intervención y los espacios necesarios.	✓ Pizarrón
	✓ Marcadores de colores para pizarrón y acrílicos
	✓ Hojas de papel marquilla
	✓ Hojas de colores
	✓ Crayones, lápices, plumas
	✓ Revistas para recortar e Investigar

También se habilitaron de forma permanente los textos que conformaron el Rincón de Lectura, a los cuales los niños tuvieron acceso libre. En el siguiente cuadro se muestra una lista de ellos, ver Figura 11a y Figura 11b.

Figura 11a. Textos literarios en inglés que conformaron el Rincón de Lectura

Nombre de los libros:	
1. Heidi, Read it yourself.	6. Bathwater's Hot, Shirley Hughes
2. The Hare and the Tortoise, A foolish Miller and his Donkey, Aesop's Fables.	7. Threadbear, Mick Inkpen
3. Red Boots, Yellow Boots, Topsy + Tim, Jean and Gareth Adamson.	8. Oxford Photo Dictionary
4. My first look at colours	9. Hiss, Roar, Purr
5. Miffy goes flying, Dick Bruna	10. Clowing Around
	11. Hop, Skip, Jump
	12. One Little Teddy Bear, Mark Burgess
	13. 1,2,3 to the zoo

Figura 11b. Textos literarios en inglés que conformaron el Rincón de Lectura

Nombre de los libros:	
14. A Day of Rhymes, Sarah Pooley 15. The Periscope 16. The Poly little puppy 17. Walking through the jungle, Julie Lacome 18. Draw a Picture, Alan Bryce 19. Old MacDonald had a Farm, Prue Theobalds	20. Postman Pat, The Escaped Tiger! And other stories 21. Animal Count, Susan Baum. 22. My and my flying machine, Marianna and Mercer Mayer 23. The wheels on the Bus 24. Flip, Flap, Fly 25. Nursery Rhyme

C. Competencias e Indicadores

Las Competencias hacia la producción de textos se diseñaron considerando el objeto de estudio para enriquecer las contenidas en el PNIEB y con ello fortalecer los intereses y gustos de las y los estudiantes. Se presentan las competencias que se pretendieron desarrollar con los niños de 3° “A” de preescolar. En primer término, está la Competencia General, y en un segundo momento se muestran las Competencias Específicas junto con sus indicadores de logro.

1. Competencia General

Los niños escriben diversos tipos de textos en inglés a partir del desarrollo armónico de las habilidades de comprensión, expresión oral y escrita de acuerdo con sus gustos e intereses socializándolo en varios auditorios en lo individual y grupal.

2. Competencias Específicas y sus Indicadores

A continuación, se muestran las Competencias Específicas (CE) y los Indicadores de logro que demostraron su desarrollo. Este es un indicio del cumplimiento de las CE, así como de la red de relaciones cognitivas y conductuales que se construyeron a lo largo de ser expuestos a la lengua inglesa, como segundo idioma, a niños de tercero de preescolar con el fin de que ellos logran la producción de textos en inglés. Ver Figura 12.

Figura 12. Competencias Específicas e Indicadores

	Competencias Específicas La niña y el niño...	Indicadores La niña o el niño...
1	Obtiene, comparte información y la trata de expresar, de manera verbal, en inglés durante distintas actividades individuales y grupales, con entusiasmo frente a sus compañeros y otros tipos de auditorio.	<p>A. Identifica el significado de las palabras a través de la imagen.</p> <p>B. Hace uso de lenguaje no verbal, para mostrar comprensión con monosílabos “Yes”, “Hello, goodbye”.</p> <p>C. Se familiariza con un repertorio de palabras necesarias, para interactuar con sus compañeros de manera individual y en grupo.</p> <p>D. Manifiesta el deseo de expresarse en inglés.</p> <p>E. Colabora y ayuda a expresar dudas para comprender una lengua distinta a la materna.</p> <p>F. Escucha con atención lo que se habla en inglés.</p> <p>G. Aprecia y disfruta expresiones literarias en inglés.</p>
2	Expresa de forma gráfica las ideas que quiere comunicar, tanto en lo individual como en equipo de forma autónoma.	<p>A. Reconoce tema, propósito y destinatarios.</p> <p>B. Identifica componentes gráficos.</p> <p>C. Reconoce gráficamente un repertorio de palabras que le permitan reproducir sus ideas.</p> <p>D. Reflexiona en el sistema de escritura, reconoce gráficamente un repertorio de palabras.</p> <p>E. Usa la lengua materna y algunas palabras en inglés para satisfacer su curiosidad sobre el entorno y expresarlo gráficamente.</p> <p>F. Explora diferentes textos.</p>
3	Reconoce características del sistema de escritura al estar en contacto con los diferentes tipos de texto.	<p>A. Ubica dónde se lee (texto) y dónde no (imágenes) para comprender lo leído.</p> <p>B. Reconoce: la orientación de la lectura en libros, los componentes gráficos, direccionalidad del texto y un repertorio de palabras en inglés.</p> <p>C. Reconoce componentes gráficos y textuales (texto, ilustración, número de página) en cuentos o narraciones.</p> <p>D. Respeta expresiones culturales propias del inglés.</p> <p>E. Muestra aprecio por la literatura.</p>
4	Selecciona, interpreta y recrea cuentos, poemas, a la vez de reconocer algunas de sus características	<p>A. Completa escritura de palabras</p> <p>B. Usa la lengua como medio para expresar sus ideas.</p> <p>C. Hace comparaciones entre repertorio de palabras en lengua materna e inglés.</p> <p>D. Explora la escritura de las palabras y agrupa palabras escritas a partir de semejanzas y diferencias.</p> <p>E. Explora información en materiales en los que distingue componentes gráficos.</p> <p>F. Aprecia expresiones propias de la lengua inglesa</p> <p>Muestra interés por una lengua distinta a la materna.</p> <p>G. Disfruta y comparte con el grupo su producción de textos orales y escritos.</p>

D. Procedimiento de la Intervención Pedagógica

Para esta intervención se desarrolló la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos considerando las cinco Fases del Proyecto de Acción.

1. En el principio fue la Pedagogía por Proyectos (PpP)

La **Fase I**, *Planificación del Proyecto*, consiste en la definición y planificación del Proyecto de Acción, parte de hacer, en la primera sesión, la pregunta abierta:

¿Qué vamos a hacer juntos... (se determina por cada proyecto el tiempo en que se considere se va a llevar a cabo: un día, una semana, dos semanas...)?

Esta pregunta detona una experiencia única e irrepetible que se convierte en una referencia que nutre y enriquece proyectos posteriores a realizar. Se precisa modificar el espacio aúlico a favor de establecer Condiciones Facilitadoras propicias para que las y los estudiantes construyan, de acuerdo con sus propios intereses, competencias lectoras y de escritura en inglés.

Niñas y niños, desde su propia iniciativa, son los que proponen y sustentan sus propuestas con el fin de persuadir a sus compañeros de llevar a cabo. Si no se logra el consenso, como última opción se eligen por medio del voto. Se busca privilegiar la instalación de la vida democrática en el aula. Aquí se comienza a construir el proyecto, con el apoyo de la herramienta contrato colectivo. La primera sesión es muy importante: se reparten tareas, roles y además es el momento en que inicia el proyecto. También se acuerdan los tiempos de realización en el Contrato Colectivo, que es la herramienta que ayuda a programar las actividades. Ver Figura 13.

Figura 13. Herramienta para planificar Proyecto

Nombre del Proyecto:			
Competencia: Comparte información y la trata de expresar			
Fecha:			
Nombre responsable: ¿Quién?	Tarea a Realizar ¿Qué?	Fecha ¿Cuándo?	Material ¿Con qué?
1...			
7.			
Observaciones:			

Fuente: Adaptación de Contrato Colectivo propuesto por Jolibert y Sraïki (2009, p.49.)

La construcción de este Contrato Colectivo es útil para iniciar a niñas y niños en el ambiente bilingüe introductorio, que se requiere para el aprendizaje integral y significativo del inglés, como lengua extranjera. Por ejemplo, en esta intervención, en el proceso las y los estudiantes junto con su maestra eligieron qué hacer y al ser considerados sus gustos e intereses personales, las y los estudiantes se entusiasmaron y manifestaron francos deseos de participar y crear. En el 3° “A” de preescolar, el Contrato Colectivo también fue útil y funcional para cumplir con el propósito del PNIEB en cuanto a que niñas y niños se sensibilizaron ante la existencia de una lengua distinta a la materna e iniciaron a familiarizarse con ella.

Asimismo, en esta misma etapa se aplicó con niñas y niños el Contrato Individual, que por su edad y no poseer el sistema convencional de escritura, la maestra se encargó de realizarlo a través de las preguntas que fueron cercanas al dominio de la lengua de ellos y de acuerdo con lo que este contrato pidió:

- ✓ ¿Qué te toca hacer en este proyecto? (Lo que voy a hacer)
- ✓ ¿Qué ya sabes leer? (Lo que ya sé leer)
- ✓ ¿Qué ya sabes escribir? (Lo que ya sé escribir)

En la escritura del Contrato Colectivo, la docente fungió como escribana y plasmó en éste la voz del estudiante. Ver Figura 14.

Figura 14. Contrato Individual (CI)

Competencia:		
Fecha:		
Contrato de Actividades		
Contrato de Actividades en lectura y escritura		
Lo que yo voy a hacer:	Lecturas:	Producción de texto
	Lo que ya sé:	Lo que ya sé:

Fuente: Adaptación de Contrato Colectivo propuesto por Jolibert y Sraïki (2009, p.43)

En la **Fase II**, *Realización grupal de las tareas*, niñas y niños junto con la maestra se organizan para realizar las responsabilidades adquiridas de voluntad propia, se contemplan recursos, tiempos, y la maestra acompaña a las y los estudiantes en todo momento sin imponer sus criterios o ideas, sino permitiendo que niñas y niños se expresen e igualmente construyan en libertad sus aprendizajes durante la realización del proyecto pedagógico. Por ejemplo, se dan a conocer los libros, se usan materiales diversos para cumplir las tareas asignadas y también se consideran momentos de evaluación parcial en la que todos se involucran para valorar los avances propios y del grupo, así como detectar las necesidades que vayan surgiendo en el camino para solventarlas.

Una de las funciones del docente es exponer a niñas y niños a diversos tipos de textos, a otros recursos no textuales y lúdicos como juegos y canciones en inglés, con el fin de generar un ambiente bilingüe en el aula que sea comfortable y en que los niños se sientan en confianza para expresarse en una lengua distinta a la que les es familiar.

La intención de estas acciones es favorecer el desarrollo de la autoconfianza en los niños al hablar para que puedan interrogar textos completos de acuerdo con su grupo de edad, para después producirlos siguiendo su modelo.

Así mismo hay que buscar el momento para interrogar lecturas organizadas, identificando las letras de los nombres de los niños, números y otras palabras, que dan sentido al lenguaje en su función comunicativa, la oralidad y la lectura juegan un papel importante durante la realización de los proyectos pues la primera es una herramienta de constante intercomunicación y enlace de actividades que ayuda a que los niños de preescolar vayan construyendo con mayor propiedad su sistema lingüístico. La finalidad de la lectura es adentrarlos con mayor fuerza a la cultura escrita, por ello es relevante hacer una interrogación de lectura de manera organizada y de diversos tipos de texto como cuentos, poemas, libros electrónicos; para que los niños se percaten de la direccionalidad tanto de la lectura como de la escritura en este idioma.

Para ayudar a la producción de textos orales y escritos en inglés, también se trabajan las palabras desde la fonética. La lengua inglesa se puede resumir en la frase: “No se lee o pronuncia como se escribe”. A diferencia del español -qué sí se lee como se escribe- tiene otro registro fonético, eso se ejemplifica cuando se ven las expresiones cotidianas a lo largo del proyecto.

Resulta incluso graciosa la reacción de niñas y niños igualmente ver sus caras de asombro ante vocablos cotidianos en inglés que tienen otra connotación en español:

/way/ (camino)

/güey/

Por ello, en el andar de los diferentes tipos de textos se realizan ejercicios para que los estudiantes se percaten de las diferencias implícitas de la pronunciación del idioma inglés con respecto al idioma español. Estas acciones permiten la construcción de aprendizajes que redundan en la producción de textos orales y escritos en inglés. Se trabajan tantos proyectos como lo permitan las condiciones laborales y colaborativas de la maestra titular.

En la **Fase III**, *Culminación del Proyecto*, se establecen las condiciones para sociabilizar el proyecto en un ambiente de inclusión y respeto. Si bien es importante este tiempo, pues se comparte el producto del trabajo, no es el fin del proyecto, todavía hay que reflexionar en el mismo. Los participantes al socializarlo reciben retroalimentación de su trabajo susceptible a críticas o alabanzas.

En la **Fase IV**, *Evaluación del proyecto mismo*, niñas y niños reflexionan sobre los logros y obstáculos en la realización del proyecto para llegar a acuerdos que les pueden ser de utilidad en la realización de proyectos futuros. En esta fase las y los estudiantes, al igual que la maestra permiten saber cómo concluyó el proyecto en una evaluación conjunta de reflexión sobre cómo les pareció la actividad.

En la **Fase V**, *Evaluación (con los estudiantes) y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto*, el estudiante y su maestra evalúan sobre los aprendizajes y el grado de dominio alcanzado en relación con los conocimientos previos, así como si las estrategias utilizadas fueron funcionales o no, a la par de evaluar las competencias de convivencia con otros, en la vida cooperativa que permitieron conocer y aceptar a otros estudiantes. Todos estos aspectos son útiles para elaborar herramientas que quedan a la vista de todos, a manera de posters en el espacio áulico, como orientadores en la realización de futuras actividades. También la maestra escribe en el Contrato Colectivo de los niños, su evaluación orientada por las preguntas que sean necesarias hacerles, de acuerdo con lo que este contrato pide para su evaluación personal:

- ¿Qué pudiste hacer bien? (Lo que logré, o lo que el estudiante hace bien:)
- ¿Qué te fue difícil hacer? (Lo que me costó hacer:)
- ¿Qué responsabilidades adquieres contigo mismo? (Mis resoluciones:)
- ¿Qué aprendiste sobre la lectura? (Lo que aprendí:)
- ¿Cómo lo aprendiste? (Cómo lo aprendí:)
- ¿Qué debes recordar hacer para fortalecer tus aprendizajes? (Mi recordatorio:)

- ¿Qué aprendiste de la escritura? (Lo que aprendí:)
- ¿Cómo lo aprendiste? (Cómo lo aprendí:)
- ¿Qué debes hacer más fuerte en tu escritura? (Qué debo reforzar)
- ¿Qué debes tener presente para mejorar tu escritura? (Mi recordatorio)

2. Evaluación y seguimiento

La evaluación es consustancial a PpP desde el génesis de los proyectos mismos, pues se contempla como una herramienta fundamental para la construcción de los aprendizajes en proyecciones valorativas contempladas en diferentes momentos durante todo el desarrollo de cada proyecto, con el fin de ir haciendo avanzar los proyectos de aprendizaje de los niños.

Se llevaron a cabo varias Listas Estimativas de acuerdo con las competencias específicas. La primera fue para evaluar la Competencia 1, relacionada con la obtención de información y el logro de expresión verbal de la lengua inglesa tanto individual como grupalmente del estudiante ante la exposición de ésta. Al ver la Figura 15, es importante para su comprensión tener clara la Figura 12 que detalla cada competencia con sus indicadores. En la Figura 15 solo se toman frases clave.

Esta escala estimativa, así como las siguientes, en sí mismas son instrumentos de evaluación que se alimentaron de la observación a las y los estudiantes en el desempeño de actividades que realizaron y permitieron ver en qué nivel de logro las Competencias Específicas con sus respectivos Indicadores se van construyendo. Cada Indicador tiene un parámetro de Logrado (L), En Proceso de Logro (P) y No Logrado (N). Para efectos de entender las siguientes listas estimativas es importante ver la Figura 13, en la que se detallan las Competencias Específicas y sus respectivos Indicadores.

Por ejemplo, esta Competencia 1 (C1) tiene siete indicadores: identifica el significado de palabras a través de imágenes C1A; hace uso de lenguaje no verbal (*yes, no, hello*) C1B; se familiariza con un repertorio de palabras para interactuar con sus compañeros; C1C manifiesta el deseo de expresarse en inglés C1D; colabora y ayuda a expresar dudas para comprender una lengua diferente C1E; escucha con atención lo que se habla en inglés C1F; aprecia y disfruta expresiones literarias en inglés C1G. Ver Figura 15.

Figura 15. Lista estimativa para evaluar Competencia 1

Nombre del Proyecto:																					
C1: Obtiene información y la trata de expresar verbalmente																					
Fecha:	C1A			C1B			C1C			C1D			C1E			C1F			C1G		
Nombre:	L		N	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P
1.																					
2...																					
7.																					
Análisis																					
L= Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado																					
Competencia 1										Indicadores											
Obtiene, comparte información y la trata de expresar, de manera verbal, en inglés durante distintas actividades individuales y grupales, con entusiasmo frente a sus compañeros y otros tipos de auditorio.										A. Identifica el significado de las palabras a través de la imagen. B. Hace uso de lenguaje no verbal, para mostrar comprensión con monosílabos “Yes”, “Hello, goodbye”. C. Se familiariza con un repertorio de palabras necesarias, para interactuar con sus compañeros de manera individual y en grupo. D. Manifiesta el deseo de expresarse en inglés. E. Colabora y ayuda a expresar dudas para comprender una lengua distinta a la materna. F. Escucha con atención lo que se habla en inglés. G. Aprecia y disfruta expresiones literarias en inglés.											

La segunda Lista Estimativa, persiguió tener un registro para evaluar los avances que niñas y niños construían en la expresión gráfica de ideas que quería comunicar tanto individual como en colectivo. Ver Figura 16

Figura 16. Lista estimativa para evaluar Competencia 2

Nombre del Proyecto																				
C2: Expresa de forma gráfica las ideas																				
Fecha:			Actividades: 1, 2, 3																	
Nombre			C2A			C2B			C2C			C2D			C2E			C2F		
1...			L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
7.																				
Análisis																				
L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado																				
Competencia 2									Indicadores											
Expresa de forma gráfica las ideas que quiere comunicar, tanto en lo individual como en equipo de forma autónoma									A. Reconoce tema, propósito y destinatarios. B. Identifica componentes gráficos. C. Reconoce gráficamente un repertorio de palabras que le permitan reproducir sus ideas. D. Reflexiona en el sistema de escritura, reconoce gráficamente un repertorio de palabras. E. Usa la lengua materna y algunas palabras en inglés para satisfacer su curiosidad sobre el entorno y expresarlo gráficamente. F. Explora diferentes textos.											

La tercera Lista Estimativa, se dirigió a la evaluación del reconocimiento de los estudiantes con respecto al sistema de escritura y su contacto con los diferentes tipos de textos. Ver Figura 17.

Figura 17. Lista estimativa para evaluar Competencia 3

Nombre del Proyecto																
C3: Reconoce características del sistema de escritura																
Fecha:		Actividades:														
Nombre:		C3A			C3B			C3C			C3D			C3E		
1.		L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
2.																
3...																
7.																
Análisis																
L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado																
Competencia 3								Indicadores								
Reconoce características del sistema de escritura al estar en contacto con los diferentes tipos de texto.								A. Ubica dónde se lee (texto) y dónde no (imágenes) para comprender lo leído. B. Reconoce: la orientación de la lectura en libros, los componentes gráficos, direccionalidad del texto y un repertorio de palabras en inglés. C. Reconoce componentes gráficos y textuales (texto, ilustración, número de página) en cuentos o narraciones. D. Respeta expresiones culturales propias del inglés. E. Muestra aprecio por la literatura.								

La cuarta lista estimativa, con su registro, evaluó la recreación que hizo el estudiante de su selección e interpretación de cuentos y poemas, así como reconocer algunas de sus características. Ver Figura 18.

Figura 18. Lista estimativa para evaluar Competencia 4

Nombre del Proyecto:																					
C4: Selecciona, interpreta y recrea cuentos. Reconoce algunas de sus características.																					
Fecha:	C1A			C1B			C1C			C1D			C1E			C1F			C1G		
Nombre:	L	P	N	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P
1.																					
2																					
3...																					
7																					
Análisis																					
L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado																					
Competencia 4										Indicadores											
Selecciona, interpreta y recrea cuentos, poemas, y reconocr algunas de sus características										A. Completa escritura de palabras B. Usa la lengua como medio para expresar sus ideas. C. Hace comparaciones entre repertorio de palabras en lengua materna e inglés. D. Explora la escritura de las palabras y agrupa palabras escritas a partir de semejanzas y diferencias. E. Explora información en materiales en los que distingue componentes gráficos. F. Aprecia expresiones propias de la lengua inglesa Muestra interés por una lengua distinta a la materna. G. Disfruta y comparte con el grupo su producción de textos orales y escritos.											

De acuerdo con los parámetros que indica Emilia Ferreiro et al., (1979), también se elaboró una lista estimativa para observar el desarrollo en la apropiación del sistema de escritura de niñas y niños participantes en este proyecto. Ver Figura 19.

Figura 19. Lista estimativa para observar el desarrollo en la apropiación del sistema de escritura

Nivel	Presilábico (Diferenciación entre dibujo y escritura)			Silábico (Establece relación entre aspectos sonoros y gráficos)		Alfabético
	Presimbólica	Escritura Diferenciada	Trazo Discontinuo	Con valor sonoro convencional	Sin valor sonoro convencional	
1.						
2						
3...						
7.						
Observaciones:						
Indicaciones: Marque con una X el nivel escritura en el que se encuentra el estudiante considerando las características de sus dibujos y trazos conforme a los siguientes preceptos:						
NIVEL PRESILÁBICO: el niño reproduce letras pero desconoce su significado. Presimbólico: Reconocen representación gráfica de las letras y la diferencin de dibujos. Escritura Diferenciada: El niño copia las letras pero no sabe lo que dice. Trazo Discontinuo: El niño empieza a producir signos que ya no son dibujos pero tampoco letras convencionales (círculos, palitos, ganchos)						
NIVEL SILÁBICO: Hay una correspondencia entre la escritura y la oralidad. Con valor sonoro convencional: Una palabra incluye letras que corresponden a la palabra. Sin valor sonoro convencional: Las letras que escriben por sílabas no corresponde a la palabra.						
ALFABÉTICO: El niño lee y escribe. Escribe y lee correctamente: Reconoce el sonido que representa cada letra y es capaz de combinarlas de manera adecuada.						

Con respecto al uso y apropiación del idioma inglés. Se diseñó la siguiente lista estimativa siguiendo los parámetros del MCERL. Ver Figura 20

Figura 20. Lista estimativa para evaluar habilidades en el uso y apropiación de la lengua inglesa

Nombre	Escucha con atención 4,3,2,1	Sigue instrucciones 4,3,2,1	Recuerda palabras nuevas en inglés 4,3,2,1,	Participa activamente 4,3,2,1
1.				
2				
3...				
7				
Observaciones:				
Indicaciones: Escriba el número correspondiente al desempeño del estudiante 4 es el mayor y 1 el menor.				
4. Destacado:	Muestra interés y respeto al interlocutor, por iniciativa propia.	Sigue instrucciones dadas en inglés contextualizadas dentro de la vida del aula mediante respuestas verbales y no verbales por iniciativa propia.	Incorpora expresiones, palabras nuevas en su vocabulario en inglés de forma autónoma.	Por iniciativa propia comunica y utiliza formas convencionales del lenguaje. Disfruta
3. Satisfactorio	Se distrae con facilidad, pero regresa a escuchar a su interlocutor	Duda en seguir instrucciones en inglés, pide que le traduzcan y realiza tareas con inseguridad.	Requiere de una ligera motivación para incorporar las nuevas expresiones y palabras vistas en clase. Participa con alegría.	Utiliza formas convencionales del lenguaje. Requiere de invitación para participar.
2. Suficiente	Requiere de acompañamiento para escuchar.	Requiere de acompañamiento para seguir instrucciones.	Requiere de un modelo que le recuerde	Requiere de un modelo a seguir para participar
1. Insuficiente	Requiere de acompañamiento para no distraer a sus compañeros.	Le cuesta trabajo seguir instrucciones y requiere de acompañamiento que le vayan guiando para realizar una tarea.	No muestra interés en el idioma inglés.	Su participación es caótica y busca en todo momento estar jugando.

La herramienta que evaluó en lo general y al final de este proyecto pedagógico, es la siguiente rúbrica. Ver Figura 21.

Figura 21. Rúbrica de Evaluación General sobre producción de textos

<p>Nivel 4 Sobresaliente</p> <p>El estudiante demuestra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos con un alto grado de efectividad.</p>	<p>Participa de manera congruente con el tema Entrega actividades o productos completos en tiempo y forma Comprende y explica la actividad realizada Sigue las indicaciones y reglas de clase Respeto a sus compañeros y docentes Cumple con el cuidado de los materiales Mantiene el lugar de trabajo asignado por el docente</p>
<p>Nivel 3 Satisfactorio</p> <p>El estudiante demuestra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos con efectividad.</p>	<p>Participa de forma congruente con el tema Entrega actividades o productos incompletos en tiempo y forma Trabaja de manera colaborativa y se integra en los equipos Comprende la actividad realizada con cierta dificultad Sigue las indicaciones y reglas de clase Respeto a sus compañeros y docentes Cumple con el cuidado de los materiales Mantiene su lugar de trabajo limpio y ordenado Respeto el lugar asignado por el docente</p>
<p>Nivel 2 Dominio básico</p> <p>El estudiante tiene dificultad para demostrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos</p>	<p>Participa de forma mínima Entrega actividades o productos con el mínimo requerido por el docente Ocasionalmente se integra con sus compañeros Comprende muy poco la actividad Comete faltas a las reglas de clase (Contrato didáctico) Comunicación no asertiva con sus compañeros Hace mal uso del material Mantiene su lugar de trabajo sucio y desordenado Muestra resistencia al lugar asignado por el docente</p>
<p>Nivel 2 Insuficiente</p> <p>El estudiante tiene carencias fundamentales en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para seguir aprendiendo</p>	<p>No participa dentro de las actividades Falta con la entrega de actividades Evita integrarse Falta a clases regularmente Comprensión nula de las actividades Comete faltas graves a las reglas de clase (Contrato Didáctico) No participa dentro de las actividades Comunica ideas de forma no asertiva Daña materiales y evita repararlo o reponerlo Mantiene su lugar de trabajo sucio y desordenado Ocupa un lugar diferente al asignado por el docente</p>

Una última herramienta fue la del Diario Autobiográfico que tuvo como fin hacer un registro reflexivo sobre la vida del aula. En éste se registraron observaciones, experiencias, sentimientos, frustraciones sobre la práctica docente diaria. Ver Figura 22.

Figura 22. Diseño de Diario Autobiográfico

		Fecha_____
		Lugar:
Desarrollo de la clase	Comentarios	

Desde la realización del diseño de este proyecto se mostró que otro tipo de educación es posible y necesaria. Con respecto a Lengua Extranjera: Inglés, el tema fue más allá de aprender la lengua inglesa pues se trató de fomentar ambientes bilingües en la escuela, por ser el lugar donde niñas y niños se reunieron para aprender otras formas de expresar el mundo al conocerlo. Inglés abrió la puerta a jugar e interactuar con otro código de lenguaje que implicó conocer nuevas culturas, ampliar el registro lingüístico y fortalecer la capacidad de interrelacionar términos, expresiones entre un idioma y otro.

Pedagogía por Proyectos permitió que en el salón de Inglés también se vivieran los valores tan necesarios para establecer las bases que facilitan al estudiante, en su futuro, ser gestor de sus propios aprendizajes. Todo lo que se vive en el aula cuenta: ambientes de aprendizaje, estrategias, actividades, materiales, tiempos, evaluación, relaciones con otros docentes. Por tal razón, es que se debe considerar en primera instancia los gustos e intereses de niñas y niños para hacer un enganche exitoso hacia la lengua extranjera.

Originalmente el proyecto fue pensado para tres meses, inició el 2 de septiembre con el ciclo escolar 2013-2014 y concluyó a finales de noviembre. No mucho tiempo para que niñas y niños, así como la maestra de inglés de 3° “A” del Jardín de Niños “Seguro Social A” maduraran por primera vez la naturaleza y ritmo del trabajo con PpP, que es difícil para llaneros solitarios, y prepondera el trabajo cooperativo para avanzar a través de las diferentes Fases hasta la conclusión de proyectos junto con las y los estudiantes. Además del tiempo, los lineamientos en momentos se tornaron limitantes para la libre expresión, así como a la elección del docente de motivar a las y

los estudiantes a consensuar temas a partir del cuestionamiento grupal ¿qué íbamos a hacer juntos durante “X” tiempo?

Quizás el obstáculo mayor fue el acompañamiento tóxico de la docente titular del grupo, pero muy a su pesar avanzamos y se estableció un ritmo de trabajo con principios en PpP que acompañó al grupo hasta el término del ciclo escolar. Es una gran mofa sugerir que por la actitud de la maestra titular se impidió que las y los estudiantes estuvieran produciendo textos en inglés de manera autónoma. Para empezar cada niña o niño vive su propio proceso, conoce su ritmo de aprendizaje y para llegar a producir textos (en cualquier idioma) de manera autónoma se requieren más de tres meses de trabajo con una pedagogía revolucionaria, como lo es PpP, en un ambiente adverso como lo fue el del Jardín de Niños “Seguro Social A”. Las buenas noticias es que se sentaron las bases. Efectivamente, la maestra, como muchas otras compañeras que toman oportunidad para el escarnio, puso muchas piedras en el camino, pero dio tiempo a abrir una senda por donde andar y aunque fue de forma inconsistente se dieron frutos, la tierra era buena.

En el siguiente capítulo se dará cuenta de más detalles sobre la forma en que niños y niñas del 3° “A” del Jardín de Niños “Seguro Social A” iniciaron su ruta en construir su poder de leer y producir textos escritos en inglés.

V. IN THE BEGINNING WAS THE WORD. SO, I WAS CREATED WITH WORDS. THOUGH, THANKS TO THE WRITTEN WORD I EXIST

(Al principio fue la palabra. Entonces fui creada con palabras, pero es gracias a la palabra escrita que existo)

En el presente capítulo se presentan dos informes, uno biográfico-narrativo que emplea la técnica de relato único donde está inmersa la observación participante. Su función es presentar la reconstrucción de la intervención pedagógica e ir haciendo resignificaciones de la práctica docente, con el apoyo de los datos que se ofrecen en el segundo; este otro, el Informe General, le da mayor validez, confiabilidad y credibilidad al relato pedagógico ofrecido como episodios, pues los datos obtenidos con los diversos instrumentos aplicados contribuyen en la reconstrucción, e interpretación de estos.

A. Informe, Biográfico-Narrativo

En este informe se presenta el relato pedagógico dividido en episodios. Como ya se mencionó, están basados en los datos aportados por los instrumentos ocupados en el Informe General, son en sí la producción del conocimiento en contexto. Los episodios son:

Episodio I: El destino está llamando, siempre lo hace

Episodio II: Pues vamos a aprender inglés ¿no?

Episodio III: Un mundo de múltiples colores

Episodio IV: Cocinando juntos

Episodio V: La obra de teatro que quedó en la imaginación / Ausencias

Episodio 1

El destino está llamando, siempre lo hace

*Si quieres saber dónde está tu corazón,
mira dónde va tu mente cuando sueñas despierto.¹*

Wal

*Quien tiene un porque para, vivir,
encontrará casi siempre el cómo.*

Palabras de Nietzsche
citadas por Viktor Frankl.²

Soy Emilia, hija de Irma y Mario. Crecí entre hombres hasta que nacieron mis dos hermanas. Mi familia es numerosa. Pudieron habernos registrado con números, pero mis padres eligieron nombres. Nada puede constatar como realmente me llamo sino un papel que en letras impresas dice a la letra: Irma Emilia Pineda Ruelas y que, aunado a los sellos oficiales del gobierno, por ley así es. En el mundo que habito abundan infinidad de personas, lugares, cosas con nombre; instructivos de uso, palabras que al asentarse en papel pueden tomar una dimensión dramática como un divorcio, un acta de defunción de algún amado, quizás un examen reprobado; o causar la mayor felicidad del mundo al leer el certificado de nacimiento de nuestros hijos y descubrir en el periódico que Salman Rushdie³ sigue vivo, después de verme reflejada en Rashid en *Harún y el Mar de las Historias*.

Nuestro mundo inevitablemente está sentado en “un sistema de signos voluntariamente empleados con el fin de expresar el pensamiento”⁴, así como transmitir emociones o dar cualquier tipo de información. Sin importar qué tipo de discurso se quiera expresar, hay un lenguaje que se encuentra ligado al pensamiento de la realidad a la que se esté refiriendo, y permanece perenne a través de la palabra escrita.

¹ *Hojas de Hierba*, traducción de Jorge Luis Borges, Barcelona, Lumen 1972.

² *El Hombre en Busca de Sentido*. Victor Emil Frankl. Este personaje fue médico, neurólogo, psiquiatra, filósofo y docente. Sobrevivió a las dos guerras mundiales y a las condiciones infrahumanas que vivió en campos de concentración nazis donde descubrió el sentido de su vida, principio directriz de la logoterapia (método psicoterapéutico que él fundó, orientado a descubrir el sentido de la vida). Su obra promueve la resiliencia al afirmar: “*Todo puede ser arrebatado a un hombre menos la última de las libertades humanas: elegir su actitud ante una serie dada de circunstancias, de elegir su propio camino. ¿No podemos cambiar la situación? Si no está en tus manos cambiar una situación que te produce dolor. Siempre podrás escoger la actitud con la que afrontas un sufrimiento*”.

³ Salman Rushdie, prolífero escritor británico de origen hindú, ubicado dentro del género realismo mágico. Con una sentencia de muerte por el islam (Irán) por sus *Versos Satánicos* desde los 80's, fue víctima de un atentado en el que casi pierde la vida en el 2022.

⁴ LAHR, C., *Curso de filosofía*; Buenos Aires, Estrada, 1947, p.597.

En este trabajo se presenta el desarrollo de una azarosa intervención pedagógica con el propósito de que niños y niñas de tercero de preescolar logran producir textos en inglés, en un lugar dónde inclusive el idioma extranjero no es bienvenido. Para ello, en este primer capítulo expondré de mi primera relación con el lenguaje escrito.

Desde el vientre materno mis ojos, en proceso de formación, vieron los del creador de todas las cosas⁵. Por supuesto no recuerdo, pero hay evidencia escrita de lo sucedido. Así, desde el inconsciente esta fue mi primera relación con lo escrito: mi creación. Después, mi cuna fue de palabras. En mis recuerdos de niña, la silenciosa Emilia⁶ sentía una gran fascinación por un diccionario gordo y pesado. Dudaba tanto de la realidad y quería saber el significado de todo, que buscaba cada expresión, ya sea para establecer un juicio (acusar a sus hermanos de lo que le decían), o simplemente por el placer de descubrir nuevas formas de decir en secreto lo que no quería decir directamente. Por ejemplo, a su papá le pedía un ósculo, y él le daba un beso a su pequeña con una sonrisa. Sus hermanos, sobre todo el mayor, le gastaba bromas diciendo cantidad de palabras sin sentido, que ella invariablemente buscaba en ese pequeño universo impreso, las anotaba y después las reportaba a su padre a manera de un inventario de quejas, buscando justicia, pero su padre sólo reía.

Cuando la niña Emilia llegó a los años escolares, la única comprensión que tuvo fue la de las palabras escritas. Aprendió pronto las letras. Su madre la hacía leer todos los anuncios de la calle, hacía que se fijara bien como sonaban las letras que juntas hacían palabras, su exigente madre no tenía prisa en que la niña observara bien y no confundiera la “p” con la “d”, hacía que se percatara en el detalle de las formas de las letras. También la ponía a leerle en voz alta el periódico, y hasta presumía con su niña, que así de pequeña ya leía muy bien. La niña Emilia siempre estuvo orgullosa de ello, leer, aunque fueran anuncios en la calle o el periódico, le era significativo, placentero, y por supuesto no hacía quedar mal a su mamá. Este hábito de lectura fomentado por la madre, María Reyez Fiz Poveda et al.,⁷ lo considera como un hábito de lectura integrado a la vida del individuo desde lo cotidiano, lejos del ámbito escolar, en espacios de ocio pues no eran lecturas requeridas por la escuela, no eran tareas.

⁵ Santa Biblia, Reina Valera 1960. Salmo 139: 16 “Mi embrión vieron tus ojos, y en tu libro estaban escritas todas aquellas cosas que luego fueron formadas, sin faltar una de ellas”.

⁶ Hay un cambio de voz en la narración: En mis recuerdos de niña, la silenciosa Emilia [...]. La escritora, aunque habla de sí misma al evocar su recuerdo en tercera persona del singular continúa la narración en ese tono.

⁷ Fiz Poveda María Reyes, María de Jesús Goicoechea, Olga Ibiricu *Los hábitos de lectura y su relación con otras variables*. Pag 7-9. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 5. 1997.

A la pequeña Emilia, la toleraban poco sus profesores y ella pensaba para sus adentros: “Nunca seré maestra, y si lo soy desde ahora aprendo a cómo no serlo”. Sin querer, en estas relaciones tóxicas con sus maestros, estaba tejiendo su destino. De la misma forma que la Antígona de Sófocles desafió la ley de Creonte siguiendo el camino del amor a su familia para complacer a los dioses, la niña Emilia encontró su destino desafiando las formas tradicionales de enseñanza primero como estudiante, después desde el ejercicio de la docencia.

Se menciona a Antígona, porque según Leski, Sófocles en esta obra, ejerce docencia moral y democrática, preocupado por la corrupción de las costumbres en la sociedad y previniendo siempre contra el poder de la tiranía.⁸ Por otro lado, tuvieron que pasar décadas para comprender que sus maestros también fueron víctimas de un sistema diseñado para reproducir contenidos y estigmatizar a cualquier cosa que se saliera de su caja de instrucciones para ser maestro.

Su transcurso por educación básica se ajusta a un esquema simple: preescolar siempre se recuerda en un columpio. La primaria la pasó en dos escuelas diferentes: La Escuela Primaria República de Chile de primero a quinto grado, y Escuela Primaria Magisterio Mexicano, escuela de la que fue expulsada por esconderse en un baño y hacer desde ahí sus deberes escolares junto con otros niños de otro grado. La secundaria la estudió en la Escuela Tecnológica e Industrial #88, lugar en el que se inició como lectora gracias a los castigos de mandarla a acomodar los libros de la biblioteca

Su relación con lo escrito desde la primaria se vincula con la realización de tareas, exposiciones, y deberes escolares. Nunca tuvo problemas para escribir una tarea, sí tenía problemas para hablar. Se perdía en sus silencios. A esa edad, la niña Emilia pensaba que todo estaba escrito, después aprendió que la escritura se manifiesta en todas las áreas de la vida, ya sea por obligación o por puro gusto. Aprender a leer y escribir es el mejor regalo que se puede tener, es la voz que habla cuando el silencio impera. Es lo mejor que podemos dar a nuestros hijos, a los niños de la escuela con los que nos involucramos. Todo padre de familia, docente, debe regalar lectura hasta que se necesite leer. Kandya Lewis, investigadora de la primera infancia y estudios sobre la familia, habla del rol tan importante que los adultos tienen para ayudar a que los niños disfruten la lectura: “Los adultos son una pieza clave para hacer la conexión más allá de las letras y su sonido”,⁹ entiéndase la conexión más allá como el viaje imaginario que la comprensión lectora implica. En el proceso

⁸ La Tragedia Griega, Leski Albin (1970), Editorial Labor, Barcelona.

⁹ *Kids Health/ para Padres*. Ayudar a los niños a disfrutar la lectura, Kandya N. Lewis PhD, 2018.

de Emilia, la escritura se integró como parte de su vida diaria pues leer y escribir van agarrados de la mano.

Daniel Suárez et al¹⁰, dice que la narración de la propia experiencia de vida permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en su quehacer profesional. Mi pasado está integrado en mi experiencia pedagógica presente; cada una de mis vivencias escolares como estudiante, me ha llevado a indagar la mejor forma de desempeñar el trabajo de vida que he elegido: la docencia. A la vez de buscar establecer relaciones sanas y de igualdad con las y los niños con los que he llegado a coincidir en tiempo y espacio en la vida escolar.

Hay un tejido de palabras perennes que avanza al evocar mis experiencias relacionadas con la producción de textos escritos, son relatos de una infancia entre impresos que descubren a la niña Emilia en la aventura de seguir jugando a escribir la vida.

Elegir una profesión

Siempre es importante prestar atención a la lectura y a sus descripciones, al lenguaje, cadencia, armonía, a las figuras retóricas y sus secretos, para gozar la experiencia de lo leído. El hecho de criticar una idea no quiere decir que no se tenga la vivencia de la misma. La vida no es blanco y negro, hay muchos colores que embellecen el panorama. Viktor Frankl es un claro ejemplo de que *“Las decisiones no las condiciones determinan quienes somos”¹¹*.

En la primaria es difícil saber lo que se quiere ser en la vida. Para la niña Emilia ver como compañeros que saliendo de la escuela se los llevaron a enseñar a leer y a escribir a otros niños lejos de la ciudad, y que después ya fueron prestigiados maestros, fue incomprensible. Ahora que lo piensa, después de experimentar en carne propia reformas educativas a capricho de los gobernantes en turno, quizás ese hecho de ver niños apenas salidos de la primaria enseñando a niños fue uno de esos momentos que al gobierno en turno se le ocurrió renovar al magisterio porque ella recuerda a maestros viejos y regañones.

Su experiencia más cercana a esta edad con el oficio de docente fue un drama. El destino¹² la estaba llamando, pero no tenía la madurez para escuchar su voz. Fue un lunes de ceremonia, la

¹⁰ Daniel Suarez et al., La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares” Revista Entre Maestros, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 5, número 16, México, primavera 2006.

¹¹ Frase de Viktor Frankl en *El Hombre en Busca de Sentido*.

¹² Hay cosas que pasan por azar y nadie sabe donde le va a llevar el camino de la vida. Los antiguos griegos creían que el destino era una fuerza cósmica que regulaba todas las cosas. Se representa por tres ancianas hilanderas de

niña Emilia era nueva en esa escuela y llegó tarde, una vez más llegó tarde. Apostó que no la dejarían entrar, pero su bendita madre con la falsa promesa de que sería la última vez además de darle para su refresco al conserje pagó la entrada. Su maestra tenía un carácter difícil, y el miedo la llevó a esconderse en los baños, como otras veces. Ese día fue diferente, pues otros niños la siguieron por ese día no fue ni pequeña, ni invisible, ni silenciosa. El escondite era perfecto, pues entre los baños había un muro hueco al que le faltaban algunos tabiques y el hueco estaba cubierto por una tabla. Ese era su escondite, que ahora tenía que compartir con tres niños de segundo que también llegaron tarde y tampoco querían entrar a su salón. Como en otras ocasiones, hizo como que pasó al baño, se metió al muro hueco, puso la tabla y tembló cuando vio que la quitaron. Eran esos niños, uno de ellos le dijo: “Nos queremos quedar aquí contigo, tampoco queremos entrar, el maestro nos va a pegar. Si no nos dejas te vamos a acusar”. Así que ante la amenazante sugerencia “Todos o ninguno” estos niños se quedaron con la condición de hacer lo que estaban haciendo en el salón en tiempo real, (eso era nuevo, antes simplemente se quedaba escondida sin hacer un solo ruido). En esas horas tuvo oportunidad de disfrutar de compañía y jugar a la maestra de verdad, pues les explicó algo de matemáticas y de español. Sintió muy bonito cuando uno de ellos le dijo: “Hay manita eres re-buena maestra, prométeme que le vas a enseñar a mis hijos cuando los tenga”. Se atrevieron a pedir ayuda a los compañeros de confianza que sí entraron a clase. Emilia estaba muy nerviosa, porque ¿qué tal y los acusaban? Por un momento se arrepintió de no haber entrado al salón, pero ya era demasiado tarde. Por otro lado, los compañeros fueron solidarios, se daban turnos para irles a decir lo que estaban haciendo en el salón, y hasta les compraron cosas en la cooperativa de la escuela. Fue divertido y emocionante, pero vivir la solidaridad es una experiencia que marca de por vida. Aun no hay palabras para expresar la huella que le dejó esa experiencia de vivir valores¹³ con sus compañeros de escuela. Como esos niños que enseñan a niños.

Este grupo de niños quiso seguir el programa del día escolar a pie juntillas en una distancia peligrosa, así que, a la hora de la ceremonia a la bandera, esos loquillos a todo pulmón empezaron a cantar el Himno Nacional, apenas unas frases, después un silencio mortal, y en el micrófono se

aspecto severo que se llamaban Moiras porque dan la parte o porción que a cada uno le toca vivir. Ni Zeuz podía escapar de su destino. Filosóficamente el destino esta ligado a la causalidad. Todo lo que ocurre tiene una causa que lo genera. Lo cierto es que hay eventos de los que no podemos escapar e impactan nuestra vida. Diccionario de Filosofía, José Ferrater Mora (1981).

¹³ Antonio Paoli habla de la importancia de vivir los valores para crear ciudadanía, *además de ser un método mediante el cual se crea armonía en las escuelas y las familias, para generar comunidades educativas edificantes.* <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/nn/index.php>

escuchó: “Traigan a esos chamacos a la dirección”. Fueron llevados como delincuentes, Emilia por ser de sexto fue expulsada para que nadie se atreviera jamás volver a hacer lo mismo.

La maestra le dijo “Ahora sí llegaste muy lejos, te evito la pena de mandarte a la cárcel”. Duras palabras para una puberta. Rescatando el aprendizaje de esa experiencia, muy útil para cualquier docente es reflexionar sobre la forma en que se relaciona, desde la palabra, con sus estudiantes. Las palabras de corrección que emite una figura de autoridad sobre un niño en formación tienen el poder de empoderarlo, pero también de dañar no sólo su autoestima sino sus deseos de seguir con su formación académica. Al respecto en la Pedagogía por Proyectos que ha teorizado Josette Jolibert, la autora apunta a una transformación del aula que incluye transformar la concepción de la didáctica de la lengua¹⁴ en donde importan las situaciones de comunicación oral en todas sus diversificaciones. Por lo cual es importante fomentar una relación dialógica desde el respeto a la diversidad atendiendo problemas usando un lenguaje flexible y propositivo.

Los milagros existen

La aventura valió quince días fuera de la escuela, hacer exámenes, y obtener una carta para el director de la escuela más el consejo a la niña: “Ya pórtate bien y obedece a tu maestra”.

Para variar ese lunes también llegó tarde, después de visitar la dirección, escuchar un discurso de furia, la niña fue escoltada a su salón. Todo mundo la veía, comentaba, sólo los muros callaban al mirarla. Cuando su maestra la vio, le pidió que dejará sus cosas y pasara al frente. Después exigió explicaciones por el crimen cometido de haberse escondido en el baño. Emilia buscando que la regresaran a su casa dijo en un grito silencioso pero lo suficientemente potente para que la maestra lo escuchara: “Usted me da miedo y no quiero estar aquí”. La maestra empezó a llorar, todos empezaron a llorar lágrimas de liberación. A partir de ese día la maestra fue diferente, su cambio no sólo fue para la silenciosa Emilia sino también para con todo el grupo: dejó de ser gritona y ofensiva, empezó a sacarlos al patio para leerles cuentos. El hueco que había en el baño fue sellado con ladrillos rojos.

La madre de la niña conociendo los deseos de su hija de no querer ir más a la escuela, se dio a la búsqueda junto con ella de encontrar una secundaria bonita. Así dieron con la E.T.I.(Escuela

¹⁴ El trabajo de Josette Jolibert en Pedagogía por Proyectos con respecto a crear las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso incluye la transformación docente. Ver “Transformar la Formación Docente inicial. Propuesta Didáctica en Lengua Materna (1996).

Tecnológica Industrial) # 88. No parecía una escuela de verdad, este sitio era muy bonito: con jardines, una biblioteca inmensa, y una enorme escultura de cobre representando a la técnica al servicio de la patria: un átomo gigante cuyo núcleo era el hombre del futuro elevando las manos al cielo. Sus problemas de conducta siguieron, de hecho fueron más críticos, pero el castigo que le imponían parecía un premio pues la mandaban a la biblioteca a acomodar libros. En ese contacto constante con los libros se inició como lectora con el título “El Lobo Estepario” de Herman Hess, “¿Puede uno leerse a sí mismo?” Pensaba para sí, la adolescente muchacha con asombro al descubrir que su vida era como la del personaje protagónico, empezó a escribir un diario secreto que siempre cargaba oculto en el forro de su portafolio, pero un día fue descubierto y castigada por la cantidad de “barbaridades” (según los ojos inquisidores de su familia), pero no era otra cosa más que su visión del mundo no comprendido. La lectura fue su refugio en tiempos de crisis, le cambió la vida. Esos castigos de mandar a Pineda¹⁵ a la biblioteca fue la oportunidad de que se encontrara con la palabra escrita, y así también empezaron a romperse sus silencios. Michel Petit menciona que la lectura hace hablar, además en tiempos de crisis provoca que la gente se comunique. Los jóvenes se ven así mismos en el universo de las letras cuando se les da el espacio físico y emocional para hacerlo y lo más hermoso es que los jóvenes se encuentran en un espacio íntimo que les da voz.¹⁶

Al terminar la secundaria la señorita Pineda rechazó la oportunidad de formar parte de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Aquí se estableció un periodo de franco silencio hacia la intención de formarse como docente, los maestros producían en ella una rebeldía inexplicable a excepción de la Mtra. Lili de sexto, la Mtra. Tobón de Español de 1° y 2° y la Mtra. Kent de Español de 3° que siempre le decía que era como una flor en medio de un pantano. Cumplió su sueño de ser licenciada en Contabilidad a los 25, una mala elección vocacional fundamentada en la idea de hacer una carrera que te permita ganar dinero para después hacer lo que tú quieras. Esta fórmula no funcionó y después de un tiempo se acercó a las Humanidades. Por sus experiencias de vida en su formación académica, se formó la idea de que otra educación era posible. Una educación más inclusiva, amistosa, respetuosa. Buscaba aprender para ignorar menos, además le era una aventura placentera incursionar en el estudio de diferentes materias humanísticas. No buscaba enseñar a otros sino a ella misma.

¹⁵ Es muy común que en la época de la Secundaria se refieran a los alumnos por sus apellidos, Pineda es Emilia.

¹⁶ El arte de la lectura en tiempos de crisis, Michel Petit, pag. 12-55

En esta búsqueda, en la revista Tiempo Libre, la Universidad del Claustro de Sor Juana se cruzó por su camino. Poco a poco empezó a arder en su corazón un nuevo fuego: el deseo de participar en la formación de otros. Así, pasadas las tres décadas de su vida empezó su formación docente.

Curioso destino

Con honores se tituló de una segunda licenciatura: Licenciada en Humanidades. Su perfil la llevó a trabajar en una empresa de regularización académica a nivel bachillerato en el área de Humanidades, Historia del Arte y Español. Después recibió una invitación para realizar un Diplomado de Actualización Magisterial por CAM (Centro de Actualización Magisterial de la Secretaría de Educación Pública). Una compañera del Claustro la invitó a cubrir su trabajo en una secundaria nocturna con las materias de Civismo y Aprender a Aprender, y durante el día era la profesora de Filosofía e Historia del Arte en una preparatoria privada.

En este explorar de una escuela a otra, y andar brincando de niveles, se topó con una convocatoria en la que invitaban a maestros de inglés a participar en un programa nuevo titulado “Inglés en tu Escuela”. Al leer la invitación se preguntó: “¿Cómo es trabajar con los más pequeños?”. Después de atender la convocatoria, hacer exámenes y esperar ser llamada, llegó a Preescolar como docente especialista de Inglés. Su encuentro con los más pequeños de Educación Básica fue revolucionario, rompió todas sus expectativas, y descubrió un potencial impresionante en ellos para aprender nuevas cosas que no paraban de maravillarla. Fue hasta entonces que con humildad se asumió docente y sintió orgullo de serlo.

¿Por qué tuvo que pasar tanto tiempo para encontrar su vocación? Siempre estuvo ahí, fue su primera opción cuando terminó la secundaria, ¿por qué entonces no tuvo la visión y esa hermosa emoción que ahora sentía? Quizás por la forma en que se relacionó con sus maestros en turno y evitar ser como ellos. Pensar la escuela como un castigo tiene serias consecuencias.

Un camino de diferencias

El ser humano anda en busca de la felicidad, que va más allá de sonreírle a todo. La felicidad no optimista es un estado del ser que sin importar las circunstancias de vida provee de sentido a la vida misma y la transforma. En sí es una actitud ante la vida que deciden construir aquellos que buscan ser agentes de cambio y disfrutar lo que hacen. En el andar se van encontrando y generando

las condiciones para erigir nuevas relaciones que den sentido a la tarea diaria de vivir con uno mismo, en el trabajo, con la familia o en cualquier escenario.

En mi camino de ser maestra de inglés en tercero de preescolar, esta búsqueda se relacionó con profesionalizar mi ejercicio docente. Josette Jolibert, principal exponente de *Pedagogía por Proyectos*, también planteó la necesidad imperativa de mejorar la educación sin excluir a ningún niña o niño, por medio de la transformación docente al fortalecer su formación en una visión que no sólo incluye actualizaciones académica sino el desarrollo de personalidades empoderadas y visionarias que impactan su entorno.¹⁷ Bajo el lema de “Mejorar la calidad y equidad de la educación” esta profesora-investigadora fundó un río de felicidad, del que hemos bebido incontables profesores-estudiantes, que como yo, transitan en la búsqueda de profesionalizar su desempeño en el aula de clase.

Es todo un dilema filosófico repensar en ¿qué es la felicidad? Sin ser la intención de que esta apertura se convierta en una lección filosófica, a manera de recordar, desde los antiguos pensadores presocráticos, la búsqueda de la felicidad ha sido una de las más grandes preocupaciones del hombre hasta el punto de considerarla un deber y el fin último del ser humano¹⁸. Así que la felicidad puede estar desde el contemplar una flor, deambular en un bosque, respirar frente al mar, o ser admitida en una maestría de Educación Básica en la UPN-094 con la especialidad en la enseñanza de la lengua y recreación literaria, sin contar con la formación docente tradicional.¹⁹

De hecho, ya había intentado antes enrolarme en una maestría en la Escuela Nacional de Educadoras. Aunque pasé el examen con un buen puntaje, en la entrevista con la coordinadora de la maestría fui rechazada por mi formación académica.²⁰ “Usted no es maestra, nada más enseña inglés”. Bajo el argumento de que yo sólo impartía la materia de inglés, la longeva mujer me dijo que el hecho de tener una maestría no me haría maestra titular de un grupo, incluso me recomendó

¹⁷ Uno de los ejes principales para una verdadera transformación es crear las condiciones para quienes se están formando sean sujetos protagónicos de su propia formación. Para Jolibert la práctica es el motor de la formación docente y de su formación. La creación de Redes también fortalece significativamente la formación docente. Eso sí que es transformar “de veras”. A pesar de los discursos constructivistas que de las reformas educativas emanan todavía se lucha contra el conductismo por ejemplo (cuando los formadores siguen eligiendo los programas y hay poca posibilidad para construir aprendizajes a partir de la práctica, la falta de trabajo cooperativo pues las instituciones promueven personal en las tareas que asigna. ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave Josette Jolibert.

¹⁸ Antes de la llegada de libros de autoayuda, la mayor preocupación de los griegos era encontrar la felicidad. Esther Guirao de Arjephilo “Hacia la búsqueda de la felicidad”.

¹⁹ Formación Docente en las escuelas normales como: Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional Benemérita, Escuela Nacional de Educadores, por ejemplo.

²⁰ Soy Lic. En Humanidades egresada de la Universidad del Claustro de Sor Juana.

que buscará lugares de trabajo donde sí me pagaran más pues la SEP exigía mucho por tan pocos pesos.

Ya en la UPN-094, el gusto de haber sido aceptada y buscar un nuevo horizonte que permitiera profesionalizar mi trabajo, se fue tornando más complicado y frustrante. La maestría demandaba habilidades académicas que incluían hábitos de estudio, disciplina, escribir, leer, tomar apuntes, hacer las tareas y entregarlas a tiempo, pensamiento crítico, el uso de los recursos en línea, la plataforma con sus complicaciones, comprender a los maestros que nos guiaban, así como sus instrucciones que de pronto se tornaban confusas en los aspectos teóricos previos a Pedagogía por Proyectos y su aplicación, junto con todo lo que involucraba esta estrategia de aprendizaje; además de escribir las experiencias de nuestra prácticas con sustentos teóricos en el formato APA, tan complejo de aprender y aprender a escribir relatos de vida en los que se reflejara la experiencia pedagógica. Todavía sigo creyendo que fue porque no vivimos como estudiantes Pedagogía por Proyectos en la maestría, y prácticamente con recursos en apariencia pobres de formación, nos lanzamos a nuestras aulas a aplicar lo que apenas estábamos intentando comprender. En la maestría, el camino de la transformación se fue haciendo al andar.²¹ Como caminante de estas nuevas rutas pedagógicas, al mirar atrás veía sendas que no volvería a pisar en mi trabajo cotidiano. Una completa invitación a mudar viejos esquemas de enseñanza, en la que fui muy consciente de que mi formación no normalista representaba un impedimento.

Además, estar en la maestría requería de habilidades para la vida que eran más que compartir un sueño en colectivo, pues todos los integrantes del grupo tenían la intención de afianzar el éxito de obtener el grado de maestría y prosperar en su vida personal de alguna forma. No nos caracterizó la cohesión de grupo, poco a poco los maestrantes fueron diluyéndose hasta quedar algunos tercios. De nuestros guías, recuerdo a la Dra. Saito, a la Mtra. Guadalupe Correa que apenas por un breve tiempo ayudaron al grupo a construir habilidades que nos permitieran plantearnos metas para gerenciar el tiempo, organizarnos mejor. Quien siempre estuvo presente fue la Dra. Olimpia que en todo momento asistió no sólo al grupo, sino a todo aquel que se le acercara a pedir un consejo enseñando a vivir la democracia y los valores favoreciendo el necesario empoderamiento que todo estudiante necesita para sacar adelante sus proyectos con calidad, innovación, creatividad,

²¹ Extracto de Cantares y Proverbios (XXIX): *Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace el camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante no hay camino / sino estelas en la mar.*

confianza e incluso con la capacidad de hacer varias cosas a la vez. El no mencionar otros nombres no implica que su presencia haya sido menor.

Otros aspectos para considerar son el gozar de buena salud y la ausencia de problemas graves, requisitos indispensables para tener éxito en la terminación de este proyecto. Varias veces estuve hospitalizada por problemas respiratorios; viví el deceso de personas muy queridas y el terror de un secuestro que sacudió no sólo mi vida.

Cuando parecía que estaba perdiendo la razón del porque me enrolé a un proyecto que mejoraría mi práctica docente siempre llegaba el ánimo de los pocos compañeros que quedamos y el de la Dra. Olimpia, más tarde a estas voces de ánimo se añadieron las de los compañeros de la Red Metropolitana de la Lengua²². A ellos los conocí por la Dra. Olimpia, fue su regalo para mi vida profesional. A veces es necesario platicar entre maestros con el corazón abierto, y que mejor que esos espacios donde a pesar de nuestras diferencias de formación, venciendo los prejuicios y hasta malos modos se construyen sueños bajo la concepción de que otra educación es posible. Sin contar que los maestros ahí congregados estaban súper familiarizados con Pedagogía por Proyectos, así que me sirvió como segunda escuela para comprender un poco más su aplicación en la vida.

Uno de los problemas que enfrentó la materia de inglés, como nueva asignatura a partir de 3° de preescolar, es la falta de sensibilidad cultural porque se le relacionó con todo un aparato ideológico neoliberal. Sin embargo, la gracia de aprender una segunda lengua, sin importar cual sea, goza de múltiples beneficios. El Consejo Británico, reportó resultados precisos sobre una de sus investigaciones de la enseñanza y el aprendizaje de inglés como segunda lengua; las utilidades van más allá de garantizar un empleo en el futuro. De manera inmediata, en la primera infancia se demostró que niños y niñas aumentan sus capacidades cognitivas, además desarrolla la comprensión de su lengua materna, mejorando sus capacidades analíticas y creativas. Por otro lado, en la vida adulta retrasa la aparición del Alzheimer²³.

A tres meses de la intervención pedagógica en el Jardín de Niños Seguro Social “A”, en una Jornada Pedagógica celebrada en Oaxaca convocada por la Sección Democrática en julio 2013, algunos profesores, en la mesa que participé presentando los avances y planteamiento de mi

²² La RED, es un grupo de maestros de formación que tienen su historia en la que está vinculada desde sus orígenes con la Dra. Olimpia Gonzalez Basurto y otras personalidades como Patricia Ruiz, por ejemplo. Para mi es difícil conceptualizarla o hablar de sus orígenes. Para mi representa un espacio donde he aprendido a vivir la democracia, la amistad, crecer en el amor a la docencia y vivir Pedagogía por Proyectos.

²³ El Consejo Británico, ha investigado sobre los beneficios de aprender inglés desde la infancia. El estudiante mejora su futuro, así como sus habilidades sociales, culturales y laborables.

proyecto, vincularon la materia de inglés con la intención del Estado Mexicano de estar al servicio del neoliberalismo burgués. En parte tuvieron razón, pero también destinar al rechazo “las novedades que tienen bondades” de la Reforma Educativa en turno, como el incluir la enseñanza del idioma inglés desde tercero de preescolar fue un desacierto.

Después de escuchar la postura de los asistentes a esa mesa, el desánimo llegó, pero la Dra. Olimpia, mi directora de tesis, estuvo presente acompañando a esta discente luchando desde una postura inclusiva y reflexiva. Su acompañamiento me llevó a asumir que los docentes que forman docentes precisan de otorgar ese acompañamiento como una parte esencial de la transformación necesaria en la metamorfosis de las formas tradicionales en las que se ejerce la educación básica en México.

Participar en jornadas pedagógicas, convivir y hablar con otros maestros en otras latitudes y contextos, conocer en persona a maestros autores comprometidos con la otra educación, la rebelde, la que piensa, son hechos que quedaron por siempre como una luminaria en mi camino.

Lo más común por el profesional que ejerce la tarea de enseñar en el nivel de educación básica, es: seguir a rajatabla las instrucciones de doctrinarios (los programas de estudio); reunirse una vez cada último viernes de mes en los Consejos Técnicos Escolares (CTE)²⁴ para seguir recibiendo los lineamientos de lo que se tiene que hacer. Estos espacios lejos de generar condiciones facilitadoras que busquen empoderar a los estudiantes en sus aprendizajes se han convertido en una junta informativa en la que se pueden degustar también unos buenos tacos. Así que la participación de los docentes en foros y congresos democráticos amplía la visión del mundo docente, convirtiéndolo en un verdadero factor de cambio.

Tengo bien claro que mi desempeño en la maestría no fue el ideal, por un lado, mi formación docente no tradicional me jugaba traspies, apenas me había involucrado en el sistema educativo dos años antes de iniciar la maestría y casi todo en sus formas era nuevo, experimenté la incompreensión en todos sus matices, pero también la fascinación, pues la MEB-TIC y el acompañamiento de mis compañeros maestros y también discentes, me enseñaron el camino del cómo ser para hacer un factor de cambio en el ejercicio de mi apasionante trabajo. En más de una

²⁴ El Consejo Técnico Escolar según la SEP, es el órgano colegiado por el personal directivo y docente, así como por los actores educativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela, en que se lleva a cabo el análisis y la toma de decisiones que propician la transformación de las prácticas docentes y facilita que niñas, niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados de modo que la escuela cumpla con su misión.

ocasión el sentimiento de incompetencia me abrazó, pero seguí, mejor dicho “seguimos” unos cuantos locos más persiguiendo un sueño y dejándonos guiar por una luz que a veces se perdía en la oscuridad. En esta etapa el acompañamiento fue vital, no me dejó caer y a veces saborear la sensación de “poder seguir” aunque estuviera en la lona.

En el preescolar pedí permiso a la directora para recopilar datos necesarios en el diseño del proyecto. El “libro azul” de Jossette Jolibbert²⁵ fue mi libro de cabecera para poder explicar de qué se trataba *Pedagogía por Proyectos* como una propuesta didáctica integrada globalizante que va desde aprender a leer como aprender a producir textos considerando los intereses y gustos de los niños. Ella insistía que no era nada nuevo, además la escuela estaba familiarizada en trabajar con proyectos especiales con mucho éxito. Como “favor especial” y “buenos deseos de ayudarme” por tratarse de mis estudios de maestría finalmente obtuve su autorización bajo la condición de que cuando llegara una supervisión fingiera yo estar trabajando en el programa establecido “Nadie los quiere aquí mi niña, así que para qué nos busquemos problemas. Hacemos como que todo está conforme a la ley y no pasa nada”. Me asignó al grupo de 3° “A”.

Ella no creía que niños fueran a escribir y menos en inglés. Pero le pareció atractivo el tema del desarrollo de escritura en inglés en niños preescolares de tercero. En sí, el tema de la escritura en general es en sumo atractivo, pero en niños en esta etapa es un hito altamente apreciado. Es innegable que la escritura en la historia del hombre está directamente vinculada con su desarrollo en todos los aspectos de su vida.

En la recolección de información aparecieron obstáculos múltiples, por un lado los horarios, yo sólo podía estar en el plantel 9 horas a la semana, así que tuve un permiso especiales para justificar mi tiempo de más ahí; otro impedimento fueron las compañeras docentes, su rechazo a la materia fue grosero y excluyente, no dejaban de decir que sólo era una novedad más del gobierno en turno y que pronto desaparecería, “Nada más es más trabajo para nosotras, así que entre menos complicaciones mejor”. “¡No compliques mi vida! Yo sí trabajo mucho”, solía decirme la maestra con la que tenía que trabajar en la implementación de mi proyecto. Su actitud indolente se convirtió también en un desafío.

El tiempo avanzaba, la información se recolectó. Entre más se acercaba el momento de intervenir con *Pedagogía por Proyectos* y la pregunta abierta *¿Qué vamos a hacer juntos ... en este*

²⁵ Niños que construyen su poder de leer y escribir, Josette Jolibbert & Cristine Sraïki, editorial Manantial. Argentina,

tiempo?, las horas se hacían más pesadas, la incertidumbre de lo diferente por venir anunciaba una noche oscura.

Bajo la supervisión y guía de los maestros de la UPN-094 la parte metodológica para dar paso a la intervención tomó forma. Fue un proceso muy complicado pues no fue suficiente trabajar en la plataforma, ni en las sesiones sabatinas; por fortuna se nos abrieron las puertas a sesiones presenciales en la que tuvimos el regalo de acercarnos a nuevos autores para tener más en claro el problema de estudio, el análisis de datos destacando el método cualitativo, el uso del diario de campo, y otras menudencias difíciles de digerir y explicar, y esto también fue un regalo de la Dra. Olimpia, con quien coseché no sólo el acompañamiento sino la amistad.

En la búsqueda de la felicidad, los caminos no son fáciles. *Pedagogía por Proyectos* es una canción de tonadas barrocas que una vez que toca el alma la acaricia con tierna libertad. Llegó el día de poner en práctica el diseño, las piernas temblaban. Grandes expectativas y temor al fracaso siempre estuvieron presentes. En el siguiente episodio se da cuenta del desarrollo de la intervención pedagógica realizada.

Episodio 2

Pues vamos a aprender inglés ¿no?

Detrás de esa mano que escribe,
de esos ojos que miran
y de esos oídos que escuchan
hay un niño que piensa.

Emilia Ferreiro

El esperado día llegó para que en el Jardín de Niños Seguro Social “A”, los llantos sin consuelo,



y el bullicio lo envolvieran todo. En el primer día de clases, tradicionalmente niños y niñas que por primera vez llegan al kinder lloriquean incansablemente. Cada año es así y siempre hay todo un circo planificado para integrarlos al ritmo de la sociedad moderna, y así satisfacer las demandas de quien realmente gobierna. Algunos pequeños gozan, pero la gran mayoría no para de

llorar y patear. Un pequeño nadando en lágrimas me dijo:

—*Yo no me porté mal, háblale a mi mamá para que venga por mí.*

—*Claro, pero primero te acompaño a tu salón. ¡Vamos, ánimo! Ya verás que en un ratito tu mamá viene,* —le respondí al mismo tiempo que tomé su mano regordeta para llevarlo a su salón.

Esto no lo hizo callar, de hecho todo el camino era una sirena “Mamáaaaaaaaaaaaaaaaa”, pero a mí me dejó pensando en las múltiples razones por las que estos niños lloran. Algunos son amenazados en casa con mandarlos a la escuela, pero otros... creo que son verdaderamente sabios y muy en el fondo saben que es lo que está pasando en el panorama nacional con la educación. Por eso berrean, patean y al grito de “¡Quiero a mi mamá!” “¡Auxilio!” se esconde un: “¿Qué no se dan cuenta? ¡Hemos caído en una trampa! ¿Por qué no nos oyen?”.

La verdad es que niñas y niños no son escuchados y tampoco vistos pues por un lado la escolita es el lugar para estar mientras sus padres trabajan o ven un poco de tele y los maestros están tan

ocupados en cumplir con los lineamientos, y las formas del show de la educación en México, que cada niño simplemente representa tener trabajo.

Los estudiantes en educación básica, al menos para el sistema, así como para muchos profesores del gremio son la garantía de tener grupos abiertos en las escuelas, que se traducen en horas laborales, en un salario. Así lo implica María del Socorro Estrada Navarro,²⁶ cuando habla sobre el impacto de la globalización en el proceso de separación-individuación en la sociedad en general y por tanto en la escuela. También Perrenoud²⁷ en una conferencia magistral en Mexicali instó a los docentes a escuchar a los estudiantes ya que el niño que se la pasa escuchando vive una experiencia sin sentido por lo que considerar escuchar a niñas, niños y jóvenes es una tarea imprescindible en la labor docente.

Cuando dejé al niño en su salón, su grito desgarrador me estremeció: “Mamáaaaaaaa”. Me despedí con un “Bye bye” y le prometí mentirosamente llamarle a su madre. De nuevo vino a mi mente esa cancioncilla de Silvio Rodríguez²⁸ que regurgitaba en mi memoria cada vez que pensaba en el trabajo de ser maestro:

De tres hermanos el pequeño partió, por la vereda a descubrir y a fundar, y para nunca equivocarse o errar... una pupila llevaba arriba, y la otra en el andar... Y caminó vereda adentro el que más ojo en camino y ojo en lo porvenir, y cuando vino el tiempo de resumir ya su mirada estaba extraviada entre el start y el in... he he he...

¡Qué terrible! La verdad es que muchos “profes” andamos entre tanta cosa urgente que nos extraviamos de lo verdaderamente importante: los niños. El “*Start*” inició con algunos pequeños de 3° “A”, que por primera vez vinieron a la escuela. La aventura de adquirir un idioma es un

²⁶ Ver “El impacto de la globalización en el proceso de separación e individualización” En *Adolescencia: Espejo de la Sociedad Actual*. México: Lumen. pp. 170-183. La maestra investigadora centra su estudio en la adolescencia, sin embargo, la infancia, así como cada etapa cognitiva de los ciudadanos, reflejan también a la sociedad actual. Nada menos en una junta de Consejo Técnico, el colectivo docente expresaba que los grupos estaban sobrepoblados y la maestra Monra expresó: “¡Pues qué bueno! Eso significa que hay trabajo ¿No?”.

²⁷ Phillippe Perrenoud es un sociólogo suizo que ha sido referente; a nivel mundial, desde los 80’s por su trabajo pedagógico y diseño de competencias para enseñar y aprender Específicamente en la conferencia que impartió en Mexicali el 23 de octubre de 2009 expresó que es importante escuchar a los estudiantes para que viva una experiencia con sentido.

²⁸ Silvio Rodríguez es un poeta y trovador cubano que desde los años 70 suena en el corazón de mentes rebeldes que se proclaman contra el sistema imperialista yanqui y contra la ignorancia que esclaviza. La estrofa de la canción que se menciona en el texto se llama “Fábula de los tres hermanos”, la moraleja es mirar como se anda en el camino para avanzar con una buena postura, cumpliendo los propósitos establecidos y con buen juicio.

proceso complejo que de acuerdo con Howard Gardner²⁹ los niños aprenden, representando y utilizando el saber de muchos y diferentes modos de acuerdo con las inteligencias que tengan desarrolladas y vayan adquiriendo en su formación de vida.

Hay autores que sustentan la idea de que el poder comunicarse en más de un idioma hace que los niños tengan más posibilidades en una sociedad multicultural, un ejemplo es el que coordinó Rebeca Valdivia en el Centro de Estudios del Niño y la Familia en WestEd California³⁰ en Estados Unidos. 15 niños en edad preescolar, de diferentes nacionalidades e idiomas natales: español, portugués, ruso, vietnamita, chino, iraní con una maestra bilingüe en iraní e inglés es una estampa de la diversidad de la experiencia de la migración que tuvo como misión aprender inglés.

Una de las colaboradoras en este centro de estudios, Jannete Reyes, cita a Guadalupe Valdez³¹ quien sustenta la idea de la importancia de generar condiciones favorables y ambientes propicios para que los niños se animen a aprender inglés de una manera diferente, que les signifique primero en las situaciones cotidianas en la escuela y después importen tal interés a sus casas en las que desempeñan el rol de intérpretes.

A manera de ir generando una atmósfera bilingüe en la escuela, en la semana de integración, la materia de inglés participó con un taller: “Your World in English /Tu mundo en Inglés” que partió de la historia fantástica de dos niños espías extraterrestres que visitan la tierra y van a dar a un lugar donde sólo hablan inglés y ellos quieren aprenderlo, así que observan, investigan y aprenden como parte de un ciclo vital.

Erik Erikson,³² en su teoría del Desarrollo Psicosocial nos dice que en las primeras etapas de desarrollo humano (Infante, Confianza vs Desconfianza 0-18 meses; Bebé, Autonomía vs

²⁹ El psicólogo, investigador y profesor Howard Gardner es conocido por sus estudios sobre el análisis de las capacidades cognitivas. Es el autor de la teoría de las inteligencias múltiples y de cómo pensar la inteligencia humana. A grosso modo, dice que las personas son dueñas de inteligencias en las que en una o más destacan y se desempeñan mejor. Las 8 inteligencias que Gardner clasificó son: **Lingüística** (escribir, leer, contar cuentos), **Lógica-Matemática** (resolución de problemas aritméticos, estrategia y experimentos), **Corporal y Quinésica** (deporte, baile y manualidades), **Visual y Espacial** (percibir, imaginar, visualizar), **Musical** (identificar, reconocer y reproducir sonidos/canciones), **Interpersonal** (buen comunicador y líder de grupos) , **Intrapersonal** (autoestima, motivación, felicidad personal y social), **Naturalista** (atracción y sensibilidad por el mundo natural).

³⁰ La Guía de Recursos de Niños que aprenden inglés en edad preescolar del Estado de California, es un trabajo que vale la pena revisar. La comunidad migrante en Estados Unidos es impresionantemente grande, y busca establecerse con dignidad y respeto. Este trabajo es muestra de ello.

³¹ La línea de trabajo de Guadalupe Valdes (economista y política) aborda el caso de los niños que fungen como interpretes en sus comunidades inmigrantes. Ella considera a estos pequeños como seres dotados y talentosos, pero la verdad migratoria puede ser devastadora y por ello los ambientes de aprendizaje, en este caso de inglés, tienen que ser bien planeados y cuidados para empoderar a esos pequeños talentos.

³² Erik Erikson fue un psicoanalista alemán que postuló la Teoría del Desarrollo Psicosocial que enfatiza que la personalidad está influenciada por la sociedad (interacciones sociales), y las elecciones de una persona a lo largo de

Vergüenza y duda 2-3 años; Preescolar, 3-6 años), se desarrollan la confianza, la autonomía y la iniciativa además de adquirir las virtudes psicosociales de esperanza, fe, voluntad, determinación, propósito y coraje. Así que el introducir un idioma extraterrestre que cualquiera puede hablar, dio pauta para que niñas y niños del J.N., “Seguro Social A”, se desempeñaran con confianza y determinación.

La historia era sencilla: un niño y una niña de otro mundo por accidente caen en la tierra en un lugar donde se comunican en inglés, ellos con la ayuda de un teléfono celular buscan las imágenes y empiezan a descubrir un mundo nuevo en otro idioma. Los pequeños se entusiasmaron a tal punto de ellos mismos emitir sonidos guturales como si fueran de otro planeta. Me impactó su entusiasmo e iniciativa al usar otro código de lenguaje para expresarse, para ellos tenía sentido. El énfasis del idioma extraterrestre lo daban sus gestos y entonación. Por supuesto que en el mundo de los adultos esto es hablar sin sentido. Sin embargo, entre las palabras nada convencionales con claridad se escuchaban sus equivalentes en inglés y en español:

—*¡Pat bla tri la bre ta la! Pat pat pat*

—*Dog... perro*—los niños y yo reíamos con verdadera hilaridad. La escuelita se convirtió en una base de otro mundo en la que casi todos hablaban al mismo tiempo dizque extraterrestre. En la sesión que compartí con la maestra titular de español del 3° “A”, ella no aguantó y perdió la cordura. Estaba desesperada porque “ya se había perdido el control del grupo” y ella los había llevado tranquilos a una clase “que se suponía era de inglés, no de payasadas”.

La primera semana de bienvenida a nuevos estudiantes fue un éxito. Cada vez que llegaba un nuevo grupo al taller, al finalizar yo hacía la invitación de hablar ahora como los extraterrestres, porque la semana próxima hablaríamos en inglés los grupos de tercero. Niñas y niños muy entusiasmados aceptaban sin reparo. Incluso descubrí que esa onda de hablar en extraterrestre tenía beneficios insospechados, pues en una ocasión un niño pataleaba y pedía a gritos llamar a su mamá, entonces me acerqué con cara de consternación y le dije:

—*¿Pratrelepratrepi?*

—*¿Qué?* —me respondió sollozando, pero dejando los gritos a un lado.

su vida. También presenta un “ego” en estado de desarrollo. Erikson identifica 8 estados de desarrollo humano por los que pasa todo ser humano con un desarrollo sano. En cada etapa, el individuo se enfrenta a retos que espera y domine para tener nuevos retos. Cada etapa se sustenta en la culminación con éxito de las etapas anteriores. Cada etapa tiene un tiempo óptimo. Ver Learning First and Second Languages, Learning Theories. En: Teacher’s Diploma Course. SEP 2011. 45-60.

—¿Cómo que qué! ¿Acaso no entiendes el idioma extraterrestre? Uuuu—le dije al niño poniendo mi cara de mayor sorpresa y moviendo la cabeza.



De inmediato el pequeño empezó a emitir sonidos raros pues para seguir la plática conmigo. Yo le respondía igual haciendo ruidillos en forma de pregunta o sorpresa, otros niños también se acercaron para conversar, después de unos minutos les pedí a los que se añadieron a la charla que acompañaran a su amigo a su salón. Para mí fue una gran sorpresa ver que el llorón se fue más tranquilo. Me quedé con el ojo cuadrado, pensando que en realidad hablábamos el lenguaje del corazón. Un lenguaje inclusivo, que abraza y conforta. ¡Ah qué niños! Me llenan el alma.

Una sesión antes de encontrarme con todo 3° “A” revisé el salón. Verifiqué que todo estuviera textualizado en inglés: lápices, crayones, papel al alcance de los niños para que ellos dispusieran de éstos conforme a sus necesidades, revisé una caja con libros en inglés con lo que sería el rincón ambulante de lectura, y otra caja con materiales para conformar el rincón de escritura.

El espacio que se asignó a la materia de inglés no era del todo adecuado pues compartía la biblioteca y la cocina, que a su vez se dividían por una puerta deslizante. El pizarrón estaba en la biblioteca y las mesas y las sillas en la cocina. Pero bueno... era lo que se tenía.

Al cerrar la puerta del salón, vi sonriendo el letrero “Welcome”, que tenía que esperar hasta el lunes para darnos la bienvenida. Mi intención era ir cumpliendo con las condiciones facilitadoras necesarias, que Josette Jolibert³³ considera para la implementación de Pedagogía por Proyectos.

Cambiar la vida del aula, dar un giro diferente a las actividades, crear condiciones facilitadoras que impulsen la lectura y producción de distintos textos en inglés en situaciones reales de uso, ¡qué idea! Lo que Jolibert hizo en la lengua francesa, ahora yo lo estaba haciendo en inglés. Definitivamente, el reto era participar en la formación de las personalidades de estos pequeños, y

³³ Conformar un ambiente de clase que haga posible Pedagogía por Proyectos empieza por un reacomodo del salón que permita y provoque que todos participen por voluntad propia. Josette lo llama “Educación cara a cara”. Jolibert es creadora de Pedagogía por Proyectos que se resumen en una palabra: Transformación.

era necesaria un aula como medio al servicio del aprendizaje donde los niños quisieran estar comunicándose en inglés o en cualquier otro idioma. ¿Pero qué no se supone que ese es el verdadero sentido de los salones de clase?

Históricamente mi aula ha sido diferente. Para empezar, es ruidosa porque los niños hablan. De hecho, ellos me enseñaron a hablar. Entre las novedades en el salón, esta vez se encontraban dos cajas en calidad de “mientras surgía otra propuesta”. Tendrían la función de los rincones: *The Reader's Box* (La Caja del Lector) y *The Writer's Workshop* (El Taller del Escritor).



El lunes a las 9:00 am llegaron los niños llenos de entusiasmo, hablando en extraterrestre — idioma fantástico que se supone seres de otros planetas hablan. Estas expresiones fueron herencia del taller “*Your World in English*” (Tu mundo en inglés) que se impartió en la primera semana de integración de estudiantes de nuevo ingreso en la escuelita. Lo interesante es que aun los no asistentes al taller hablaban en lenguaje de balbuceos poéticos con gran dominio. En apenas unos días los niños habían desarrollado un bilingüismo poco convencional que se ajustaba a la teoría vigotskiana que sostiene que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en que vive, además de ser fundamental para el intercambio social.

—*Brada brada brada dra pat*—decían con mucha soltura, entre los sonidos que pude registrar.

—*Ok... ¡Bienvenidos a la clase de inglés! Welcome to the English class! Let's say hello!* (Digámonos hola) *¡Hola! ¡Buenos días! Cantemos una canción para saludarnos.*

Los niños hicieron su mejor esfuerzo en repetir y pronunciar por primera vez las palabras que en inglés eran equivalentes a saludar. Me presenté, ellos también dijeron sus nombres. Les platiqué que la meta de la clase de inglés era que nos comunicáramos e hiciéramos cosas que nos gustan al igual que en nuestro idioma español. El PNIEB³⁴ dice que el propósito institucional es que los niños reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas, además de que adquieran motivación y

³⁴ El PNIEB o Plan Nacional de Inglés es un programa federal perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Su diseño curricular está alineado a estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Supone que estudiantes de escuelas públicas desde tercero de preescolar hasta secundario obtengan una certificación nacional e internacional en el dominio del idioma inglés a nivel B1 o intermedio, suficiente para interacciones con hablantes de inglés sobre temas familiares, pero no 100% académicos o profesionales como estudiar exclusivamente en inglés.

una actitud positiva hacia la lengua inglesa, y eso también en la medida de la edad de los niños se estaba realizando.

En esta primera sesión iniciamos con el desarrollo de habilidades básicas de comunicación de tipo receptivo, pero el fin era que a lo largo de las siguientes sesiones los niños se motivaran no sólo a oír sino a hablar y a escribir textos en inglés. Así que después de tan calurosa bienvenida les pedí a los chicos que nos sentáramos en círculo en el piso para platicar un rato y escribir sobre lo que querían hacer en la clase de inglés. En una hoja de papel bond pegada en el pizarrón escribí la primera pregunta en inglés que les lancé con su respectiva traducción: “*What am I doing here?* (¿Qué estoy haciendo aquí?)”. Elisa fue la primera en levantar la voz:

—Pues vamos a aprender inglés¿no? —Los demás también gritaron casi lo mismo y su euforia parecía incontrolable. Admito que me sentí tonta con la pregunta, pues claro que estábamos ahí para aprender inglés. Así que escribí la respuesta bajo la pregunta: *We learn English.*

—*Second question guys... Do you like your English classroom? Look at it and tell me.* Traducción: segunda pregunta chicos... ¿Les gusta su salón de inglés? Miren con mucho cuidado y díganme que es lo que les gustaría que tuviera —Un ángel pasó dejando un silencio curioso que Dulce rompió al expresar apenas suspirando:

—Pues está muy blanco todo... y ¿si le ponemos color? —Diego sugirió que pintáramos de colores y el grupo se alocó otra vez, todos estaban hablando al mismo tiempo. Ya decían rojo, verde, amarillo, rosa...

—¡Vamos a pintar! —gritó una vocecilla que no alcancé a identificar.

—Pues si vamos a pintar, vamos a decidir juntos de qué color, pero primero tenemos que aprender los colores en inglés. Estamos aquí para eso, ustedes lo dijeron: Vamos a aprender inglés. La única condición es que quien proponga un color tiene que decir porqué y nos tiene que convencer a todos de que es el mejor color. ¿Trato? —les dije al mismo tiempo que sacaba mis cartones con diferentes colores y sus respectivos nombres escritos en inglés que había preparado para este propósito..

—A mí no me gusta inglés —dijo Yael y a su voz otras más dijeron “No entendemos”, “Sí es aburrido”, “¿Ya va a acabar la clase? “Ya cállense” “Maestra a mí sí me gusta”

—No se preocupen chicos, ¿quieren que les diga un secreto? ¿Pero saben guardar secretos? — Los niños dijeron que sí y se dispusieron a escuchar.

Entonces les confié casi en silencio que a mí tampoco me gustaba el inglés, pero que empezó a gustarme cuando necesité hablarlo en Inglaterra y después descubrí cuentos e historias fantásticas en ese idioma. Recuerdo los ojos saltones de Elisa que no paraban de mirarme, después ella suspiró ruidosamente levantando los hombros, y yo moví mi cabeza de arriba a abajo con cara de vergüenza.

Otros rostros no expresaron nada y juro que no me oyeron porque empezaron a inquietarse. Esperando que Yael me rechazara, le pedí ayuda, pero entusiasmado tomó los cartones con los colores. Primero, a la par con sus compañeros reconocieron los colores en español y al hacerlo Yael los colgaba de un tendedero que cruzaba el pizarrón. Después les leí el nombre de los colores en inglés que estaba escrito en el centro de los cartones y Yael repetía a sus compañeros en inglés a la que todos coreaban: “Ye-lo-uuu, bluuuu, red, grin...”.



El juego había iniciado: los niños pasaban al frente a señalar los colores y sus compañeros decían el color en inglés, después empezaron a señalar las cosas que había en el salón, y siguieron practicando con algunas de sus pertenencias. Definitivo: la estaban pasando bien. A 20 minutos de terminar la hora de clase les dije que había llegado el momento de decidir el color para los dos muros disponibles en el salón. Añadí que todos podían participar y quien lo hiciera tenía que decir porqué le gustaba ese color además de convencernos de que su color era el mejor para pintar nuestro salón.

Algunos niños se levantaron a señalar los cartones y a decir los colores, pero cuando llegó el momento de decidir, el color ganador fue "red", es decir el rojo, la razón que dijo Elisa fue que era un color que servía para llamar la atención y bueno para pegar ahí los trabajos más bonitos.

—¡Todos ven el rojo! Eso dice mi mamá y a mí me gusta. Cuando voy a la calle con mi mamá ella me viste de rojo para no perderme —se veía orgullosa porque su color triunfó. Otros niños sugirieron el verde, el azul y el rosa; pero a la hora de decir por qué proponían tales colores no había respuesta y las presiones de la maestra titular de español, que forzaba a los niños a hablar, no ayudó. A la hora de votar, el rojo ganó. En ese primer encuentro dije a los niños que debíamos acostumbrarnos a expresar nuestra opinión y lo que queríamos porque en inglés trabajaríamos así.

También les dije que los muros servirían para recordar lo que estábamos aprendiendo y reconocer sus trabajos.

El tiempo se fue como agua entre los dedos. Para la maestra titular esta primera sesión fue desilusionante, al terminar la clase me dijo que ella trabajaba proyectos y que yo estaba tomando tiempo de la clase de inglés, para cosas que no eran necesarias como eso de poner color a los muros. Incluso me hizo la observación de que para cualquier cambio en el aula tenía que pedir permiso a la dirección. También, me recordó que el tiempo de hablar en inglés con los niños era la parte medular de la clase; me recordó que debía ajustarme a mi horario, al programa; enfatizó en la puntualidad y orden, para que “los niños aprendan”. Finalmente me dijo:

—Parece que no preparaste nada Miss, de hecho, fue una clase más en español.

Le pedí paciencia, le dije que apenas empezábamos, que vería los resultados al final del proceso, en unos meses. Le recordé que su apoyo era muy importante y que trabajábamos juntas en nuestro grupo. Finalmente, le agradecí sus observaciones, así como su participación en clase, pidiéndole veladamente que dejará hablar a los niños en libertad, nada más para ver qué pasaba. Le leí los propósitos de la clase de inglés del PNIEB y nuestra despedida fue áspera.

Esto de generar Condiciones facilitadoras para el aprendizaje, considerando los intereses de los niños es ardua tarea, pero vale la pena. Me sentí satisfecha con las reacciones de niñas y niños. Su apertura a las actividades que se desarrollaron me permitieron confirmar que el ambiente tiene que ser cordial, amable, pero que en todo momento hay que hacerles ver a las y los estudiantes que su opinión cuenta para todo lo que surja.

Episodio 3

Un mundo de múltiples colores

Jugar no es un descanso del aprendizaje.
Es un aprendizaje interminable,
encantador, profundo, atractivo y práctico.
Es la puerta del corazón del niño.

Vince Gowmon³⁵

En el sano andar docente debería haber una impronta: adquirir un compromiso de trabajo en equipo entre todos los involucrados (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia), una apertura respetuosa a escuchar para establecer un diálogo en beneficio de los estudiantes, con el fin de ofrecer actividades planeadas en las que los educandos vean reflejados sus intereses y gustos. La vida cooperativa y la Pedagogía por Proyectos no atañe sólo a los estudiantes, requiere de un verdadero trabajo cooperativo. No es fácil para un maestro formado conforme a la tradición dejar el rol protagonista de “dios en el aula”. Se precisa tener el deseo de renovarse para abrazar un nuevo rol que, de manera general, le permita crear condiciones para poner en marcha una vida inclusiva y cooperativa en el aula, así como estructurar un ambiente que incite a la curiosidad de aprender más, también mantener una actitud cálida, paciente en la espera positiva que ayuda a niños y niñas a seguir su jornada en el aprendizaje.

La paciencia en la prisa por cubrir un programa no es precisamente una virtud y el deseo de mantener todo bajo control corrompe las mejores intenciones. En la siguiente sesión, la maestra Mon-Ra con tremenda sonrisa, me hizo la observación de que los niños no dejaban de decir los colores en inglés con cada cosa que se encontraban. Un “Yeah” con un puño en alto se proyectó en mi mente, pero sólo sonreí y le dije:

—¿Ya ves maestra? Y tu diciéndome cosas...

—Perdóname —me contestó —Es que... caigo en pánico y no quiero perder el tiempo. Oye y ¿si hacemos algo juntas con los niños con estas ideas que traes? Piénsalo —me dijo. Era claro que

³⁵ El actor, escritor y profesor Vince Gowmon, oriundo de Minnesota, Estados Unidos, es un educador comprometido en la enseñanza que sana al mundo. En su publicación “Let the fire Burn: Nurturing the Creative Spirit of Children/A Children’s book for Adults” (Deja que el fuego queme: Nutrir el espíritu creativo del niño, un libro de niños para adultos) dice que “*Todos los niños nacen con todo el potencial creativo, pero debido al condicionamiento social pierden contacto con él y, en consecuencia, con su poder para crear una vida con significado y propósito.* El juego es parte esencial del desarrollo del niño, el juego que la niña o el niño eligen desde sus gustos e intereses.

consideraba que mi hora de clase, era también su hora³⁶, me atrevo a decir que me veía como una ayudante impuesta, difícil de manejar en su magna labor de cumplir a pie juntillas con el programa, y los estándares curriculares de inglés en tercer grado de preescolar enfocados a: “(...) *que los niños logren distinguir y enunciar saludos o nociones de primer contacto; identificar nombres de objetos, animales, personas; completar palabras de forma oral, así como responder a preguntas con lenguaje no verbal, principalmente.*”³⁷

Mientras, los niños al entrar al salón tocaban con sus manitas los muros rojos y señalaban las tarjetas con colores que habíamos trabajado la sesión anterior diciendo sus nombres:

Elisa quizás fue la primera, entretanto hablaba con la maestra Mon-Ra me percaté como extendió su mano para acariciar la pared en rojo, y en voz suave decía: — *Red.*

Yael corrió al pizarrón, tocó la tarjeta amarilla y gritó: — *Yellow*

Patricio, no se quiso quedar atrás y corrió a la tarjeta verde para decir: *Green.*

Desde el momento en que entraron al salón tocando todo lo que podían ya se estaban apropiándose del espacio. Me dio gusto que tomaran la iniciativa al proponerme:

—¡Vamos a jugar! —dijo Yael entusiasmado. Le dije que sí pero que primero teníamos que saludarnos.



Entonces, los invité a sentarse y les dije que veríamos un pequeño video. Puntalicé en que tenían que prestar atención pues después de verlo la primera vez ellos me dirían si les gustaba y que decidiríamos si era una buena canción para saludarnos. La canción además de decir el saludo invitaba a realizar algunas acciones, pero lo más relevante en esta primera actividad de la hora en realidad fue una estrategia que tenía como objetivo crear y favorecer un ambiente agradable,

³⁶ En la Guía Operativa de Escuelas Públicas, en el apartado que habla sobre la Atención del Alumnado se especifica que es responsabilidad de los maestros titulares acompañar a los maestros especialistas de inglés, educación física y música, en el nivel Preescolar y Primaria. Por esta razón la maestra Mon-Ra tenía que estar en mi clase y se atribuía la mala interpretación que yo era como un tipo de ayudante al que tenía que supervisar.

³⁷ Plan de Estudios 2011. Pp.45



permanente, que potenciara situaciones de comunicación en lengua inglesa. Después de todo, el video también era un texto que interrogar³⁸.

Daniel Johnston³⁹ del Consejo Británico en Colombia, aconseja que primero los niños vean los videos y escuchen las canciones un par de veces de tal forma que se acostumbren al ritmo y al sonido, que escuchen la pronunciación de las palabras,

también que sólo hagan las acciones que la canción dice. La meta es que los estudiantes pierdan el miedo a hablar a la vez de que desarrollen oído para la lengua extranjera. Cantando también se aprende el uso de oraciones comunes, y a usarlas con naturalidad. Este proceso conlleva que los estudiantes ganen confianza en sí mismos venciendo el miedo a hablar.

Con mucha atención escucharon la canción y después de la primera reproducción les pregunté:

—¿Pudieron reconocer alguna palabra?

Los niños corearon: —*Hello, hello!*

No tengo palabras para expresar la emoción que sentí. Continué preguntando sobre la canción⁴⁰:

—¿Les gusta para que nos digamos “*Hello*” en nuestra clase de inglés y en cualquier lugar en que nos encontremos? —Emocionados dijeron que sí. Cuando les dije que veríamos una vez más el video, pero que ahora cantaríamos a la par de hacer los movimientos, se levantaron con rapidez. Dio inicio el video y nadie se quiso quedar atrás cantando y haciendo las acciones:

Hello, hello, can you clap your hands? Hola, hola, ¿puedes aplaudir?

Hello, hello, can you clap your hands? Hola, hola, ¿puedes aplaudir?

³⁸ Por carencias en la escuela, invertí en un iPad y una bocina para poder reproducir materiales visuales a los estudiantes y así poder tener mejores oportunidades de tener éxito en la aplicación de este proyecto. Estas herramientas fueron imprescindibles en mi trabajo además innovadoras que capturaban la atención de la mayoría de los niños. En la escuela las pocas computadoras que había disponibles en algunos salones están descompuestas.

³⁹ Daniel Johnston licenciado en Arqueología e Historia Antigua, es un maestro investigador y especialista del Consejo Británico que diseña contenidos de enseñanza de inglés como segundo idioma para niños de la primera infancia.

⁴⁰ El nombre de la canción es de Super Simple Songs y se llama: Hello, hello! Can you clap your hands? (Hola, hola, ¿puedes aplaudir?). <https://www.youtube.com/watch?v=fN1Cyr0ZK9M>

Can you stretch up high?

¿Puedes estirarte alto?

Can you touch your toes?

¿Puedes tocar tus dedos de los pies?

Can you turn around ?

¿Puedes darte la Vuelta?

Can you say hello?

¿Puedes decir hola?

Moviendo la mano para decir “*Hello*” y realizando las acciones al ritmo de la canción, niñas y niños seguían mis movimientos. Al final estuvieron de acuerdo en que usáramos esa canción para decirnos *Hello!*

—Es divertida y dice muchas cosas en inglés que yo ya sé— dijo Elisa sonriente.



Preparando el terreno

Después de saludarnos jugamos “*What’s your name?*” (¿Cómo te llamas?) Era un juego nuevo. Primero les pedí que hiciéramos un círculo y se sentaran. Les mostré una pelota inflable con la forma del globo terráqueo, les pregunté si sabían que era. Para ellos era una simple pelota. Entonces les platiqué que además de ser una pelota, también tenía la forma de la tierra, del

planeta en el que vivimos. Vimos su fisonomía redonda, descubrimos el lugar donde vivimos: México, y también les pregunté sobre los colores que podían ver en el mundo.

Juan gritó: —Azuuulll--. Yo contesté: —*What?* ¿Qué? No entiendo español, ¿recuerdan los colores que aprendimos? Y Patricio dijo: —*Blue*--. Y con entusiasmo motivándole expresé:

—*Very Good!* (Muy bien) Patricio —, reconocí al niño que había acertado. Después mostrándoles el inflable, a todos, les dije que también se llamaba el Planeta Azul (*Blue Planet*), porque era el color que predominaba y que representaba el agua. Les pedí que hiciéramos un círculo, después les invité a imaginarse que andábamos en el mundo y nos encontrábamos a nuestros amigos y que los saludábamos. Las instrucciones fueron sencillas: quien tuviera al mundo daba la vuelta —en la parte interna del círculo y cerca de sus compañeros—, mientras los que nos quedamos haciendo el círculo cantábamos *What’s your name?* (¿Cómo te llamas?). Al terminar la canción se paraba enfrente del niño o niña más cercano para saludar y preguntar su nombre:

Hello! What's your name? Para intercambiar lugar y tener el mundo, a quien le tocara tenía que responder: *My name is Elisa*. (si al caso a Elisa le hubiera tocado quedar enfrente de su compañero). Yo inicié modelando y cantando esta cancioncilla que inventé para este propósito:

“Hello, hello! What's your name? (Clap, clap, aquí los niños aplauden) What's your name? (Clap clap), What's your name? (Clap clap)

*Hello, hello! What's your name?, My name is Emilia, en este punto me detengo y le pregunto a mi compañero frente a mi: *What's your name?*”⁴¹*

—¿Cómo ven? ¿Creen que lo podemos hacer? —, les pregunté a las y los estudiantes retadoramente.

La sola idea de jugar, correr moderadamente con un propósito didáctico y comunicativo fue abrazado con regocijo por niñas y niños. En el plano del problema de los supuestos teóricos, en este juego se nos presentaba una situación de comunicación conversacional al nivel del niño posibilitándole el aprendizaje cooperativo y significado de un simple saludo que, a nivel oral, impactaría más tarde en la producción de textos en lengua inglesa. También los niños estaban desarrollando confianza en ellos mismos.

Todos tuvieron su turno. Al terminar el juego, pedí a los niños que nos sentáramos como en la clase anterior porque teníamos que platicar. Ya todos sentados en círculo levanté el Programa de Inglés y mostrándoselos en alto les dije:

—Todo lo que vamos a hacer está en este libro y se llama Programa de Inglés, pero nosotros decidiremos que queremos hacer, *okay?* ¿Les gusta la idea?

—¡Sííí! — los locos bajitos gritaron⁴². Pero tan pronto se dieron cuenta de su respuesta empezaron a quejarse, no querían platicar.

—Mejor vamos a jugar, o léenos un cuento. Tú dinos que hacer, nosotros no sabemos —dijo Elisa.

⁴¹ Traducción: Hola, hola, ¿cómo te llamas?, ¿Cómo te llamas? ¿Cómo te llamas? Yo me llamo Emilia.

⁴² Joan Manuel Serrat es un cantautor catalán, que canta sobre la naturaleza humana. Su canción “Esos locos bajitos” habla sobre la crianza de los niños. Si bien está dirigida a los padres, los maestros y todos los que conviven con niños también participan en su educación. Serrat invita a la reflexión, pero también denuncia sobre la forma intransigente y egoísta en que los educamos. La letra de canción dice: “A menudo los hijos se nos parecen/ Así nos dan la primera satisfacción/ Esos que se menean con nuestros gestos/ Echando mano en cuanto hay a su alrededor (...) Nada ni nadie puede impedir que sufran/ Que las agujas avancen en el reloj/ Que decidan por ellos/ Que se equivoquen/ Que crezcan y un día/ Nos digan adiós.

Les expliqué a niñas y niños que para saber lo que íbamos a hacer era necesario dialogar. Es decir, platicar escuchándonos, conociendo lo que nos gusta hacer para disfrutar lo que aprendemos y lo que decidamos hacer sea importante para nosotros porque nos gusta.

Mi intención era lanzar la pregunta abierta, *¿Qué quieren que hagamos juntos en esta semana?*, que da a lugar a abrir un proyecto desde Pedagogía por Proyectos,⁴³ didáctica que lleva a que conjuntamente los niños y yo construyamos un proyecto comenzando por la elección del tema, pero donde ellos de forma argumentada son conscientes de por qué lo proponen, qué buscan con su desarrollo, pero mi inexperiencia, nerviosismo de sentirme como si fuera la primera vez que diera clase y la presión de la maestra titular del grupo, me hizo preguntarles: ¿El día de hoy que vamos a hacer juntos? Y explicarles que hoy tendríamos una pequeña muestra de lo que podemos hacer.

Liam levantando la mano en son de queja expresó que él quería pintar, no platicar. Elisa también pidió la palabra y dijo que quería que les leyera una historia.

—Es importante que pensemos qué vamos a hacer juntos hoy—les dije tratando de motivarlos— porque nos tenemos que poner de acuerdo en lo que haremos para cumplir nuestro objetivo que es aprender inglés haciendo cosas que nos gustan y que a la vez están en el Programa de Inglés. Vamos a considerar la propuesta de Elisa, ella quiere que les lea una historia, ¿a quién más le gustaría que lea una historia? Justo aquí tengo un cuento para ustedes, ¿quieren que se los lea? Después podemos pintar, ¿qué les parece?— Niñas y niños asintieron y así lo hice.

A la distancia, noté que si bien yo no lancé la pregunta cómo era, ellos lo interpretaron de una forma conveniente para el propósito que buscaba. Pero lo que debí haber hecho fue anotar en el pizarrón sus propuestas y preguntarle a cada uno porqué querían hacer eso, lo cual hubiera dado lugar a buscar y trabajar el consenso para llegar a un acuerdo. En fin, toda la clase asintió y simplemente tomé la oportunidad de hacerlos experimentar una actividad que ellos habían propuesto.

Les leí el libro *My first day at nursery school*, escrito por Bechy Edwards. Es un libro ilustrado que permitía recordar su primer día en la escuela y también las rutinas que siguen en su casa antes de salir rumbo al colegio, así como las actividades que realizan con sus maestras. Estuvieron

⁴³ Pedagogía por Proyectos busca la formación de personalidades a través de la enseñanza y aprendizaje de la lengua para que sean ciudadanos reflexivos y críticos. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, de Jossete Jolibert y Cristina Sraïki, Manantial, 2009.

atentos, participativos, compartieron sus emociones. Luna expresó —a mí todavía no me gusta venir a la escuela, me da miedo.

También comparamos las actividades del libro en la escuela y las que hacíamos en clases. Sin embargo, por inexperiencia concluí que otra vez desperdicié el que ellos reflexionaran sobre la historia desde el título, y sacarle provecho para trabajar el módulo de *Interrogación de texto*, que propone precisamente *Pedagogía por Proyectos* para llevarlos primero a qué hace diferenciar un cuento de otras formas de escritura, y con ello lograr la silueta.⁴⁴ Además a buscar por qué el autor lo escribió y el por qué nosotros leíamos. Eso hubiera hecho que cayéramos en el contexto cultural y el contexto situacional,⁴⁵ de enfrentar este desafío. Hubiera sido maravilloso haber tenido una sesión práctica en la Universidad, pero los hubiera no existen. Fue mi primer proyecto sin un sano acompañamiento.

También se me fue la oportunidad de lograr herramientas cognitivas de escritura como darse cuenta qué se escribe con mayúscula y que no. Diferenciar sobre qué era nombre propio y nombre común. Que ellos identificaran qué era una minúscula y qué una mayúscula. De nuevo perdí otra oportunidad de entrar a las fases metalingüísticas y metacognitivas que sugiere esta didáctica constructivista, sociocultural y afectiva, ¡Error, tras error! Y el tiempo no ayudaba, pues sólo tenía una hora para mi intervención y no podía pasarme sin vivir las consecuencias de ello.

Aunque la lectura fue en inglés apoyada con mímica, el mensaje fue capturado por los niños. Lo sé porque estuvieron atentos a la lectura que fue interactiva. En cada escena les preguntaba cositas que me indicaban si estaban prestando atención. Por ejemplo, la historia inicia con una niña desayunando porque antes de ir a la escuela es bueno desayunar. En esta parte yo les pregunté: — *Did you have breakfast before school?* (¿Desayunaste antes de venir a la escuela?). Entonces, yo enfatiqué la palabra “breakfast” (desayuno) al mismo tiempo hice mímica fingiendo que estaba

⁴⁴ Forma mental o gráfica que muestra las partes de un escrito. En este caso, que al principio va un título centrado, escrito con negritas, que le siguen varios párrafos que van de un margen a otro. Que lleva el nombre del autor, ya sea al final o al principio.

⁴⁵ Pedagogía por Proyectos acude a siete niveles metalingüísticos y metacognitivos que se atienden según las necesidades que se vayan presentando para comprender o escribir mejor el texto. El primero tiene que ver con el contexto cultural y el segundo es situacional (quién lo escribió y para quiénes, para que lo leamos o escribamos algo semejante nosotros); el tercer nivel la idea del texto en su conjunto, esto es qué tipo de texto es, aquí es donde puede surgir el formato de la silueta para ayudar a leer o producir el texto, su superestructura; el cuarto nivel: lo que dicen o cómo se escriben las frases u oraciones que lo componen, El quinto: el nivel de la coherencia y la cohesión del texto: El sexto: el valor y tipo de las palabras y estructuras que forman para que se lea y comprenda un texto, así como se produzca. El séptimo: la forma de las palabras y su microestructura. Desde luego, esto se ve en la medida que sea la edad y capacidad de los niños.

comiendo, cuando les pregunté *What is this?* Niñas y niños imitaron la acción de comer y corearon: *breakfast*.

Después dije: —*I had breakfast Mmmm Yummy, yummy* (Yo desayuné, ¡qué rico!). Patricio gritó: —¡Yo no!, pero mi mamá me compró un tamal y un atole.

La historia del libro continúa: a la niña la dejan en la escuela y la mano amable de una mujer la recibe en un salón increíble con muchas cosas: pintura, juguetes, libros, materiales para construir, todo lo que ve llama su atención, pero ella en ese momento sólo quería estar con su mamá. Entonces dice: —***But I don't want to be in a great big room. I want my mommy*** (Pero yo no quiero un hermoso cuarto grande, yo quiero a mi mamá. La historia se desarrolla considerando la frase ***I WANT MY MOMMY*** pero conforme la niña va descubriendo la maravilla de poder hacer muchas cosas, el autor va quitando palabras de la oración ***I WANT MY MOMMY*** (QUIERO A MI MAMÁ). Primero la niña descubre que hay muchos juguetes y la autora intencionalmente quita la última palabra dejando: ***I WANT MY....*** Después encuentra muchos colores para pintar y se ocupa en colorear y dibujar, hasta aquí la niña recuerda sólo ***I WANT***. Cuando descubre que es divertido cortar y pegar expresa en voz alta ***I*** (/ai/ que en inglés significa “Yo” dentro de este contexto). Así es como olvida que quiere a su mamá (***I WANT MY MOMMY***) al llegar a la zona de instrumentos musicales. Llega la hora de ir a casa y la niña quiere estar más tiempo. Su maestra, que la autora describe como una mujer amable y sonriente, se agacha, la abraza y le dice que el día de mañana harán más cosas divertidas. En cada transición de la historia preguntaba a los niños y les pedía que repitieran palabras haciendo mímica: *Playing, painting, cutting*. (jugar, pintar y cortar). Realmente trabajamos la historia.

No obstante, las y los estudiantes estuvieron atentos, participativos y descubrieron nuevas palabras, concluí, que otra vez desperdiicé el que ellos reflexionaran sobre la historia desde el título, y sacarle provecho para trabajar el módulo de *Interrogación de texto*, que propone precisamente *Pedagogía por Proyectos* para llevarlos primero a que hace diferenciar un cuento de otras formas de escritura, y con ello lograr la silueta.⁴⁶ Además de juntos buscar por qué el autor

⁴⁶ Forma mental o gráfica que muestra las partes de un escrito. En este caso, que al principio va un título centrado, escrito con negritas, que le siguen varios párrafos que van de un margen a otro. Que lleva el nombre del autor, ya sea al final o al principio.

lo escribió y el por qué nosotros leíamos. Eso nos hubiera llevado a aterrizar en el contexto cultural y el contexto situacional,⁴⁷ de haber enfrentado este desafío.

En el mundo de cualquier lengua y sus hablantes, este pequeño grupo empezó a dotar de sentido al plano de la expresión con el plano de los contenidos, en otra lengua distinta a la materna.

Raúl Ávila⁴⁸ en su publicación de la Lengua y los hablantes nos explica con claridad que Ferdinand de Saussure llamó a estos planos significante y significado, partes del signo lingüístico, en donde desde la noción de la lingüística se enfrentan un sistema de equivalencias entre la representación mental de las cosas —significado— con su valor fonológico —significante— y el hecho de que el significado de una cosa no es sino la representación psíquica de la cosa misma. Es decir, es el concepto o idea que se asocia al signo en todo tipo de comunicación. El contenido mental depende de cada persona, ya que cada una le asigna un valor mental al significado, pero con convención para que este significado sea común y sea posible realizar una comunicación óptima.

En el proceso de adquisición de lenguaje y vocabulario en una segunda lengua son vitales las lecturas plegadas de imágenes acompañadas con voces de la lengua en cuestión, con el fin de que niñas y niños enriquezcan y construyan su mundo de palabras. En nuestro caso estamos hablando de la lengua inglesa. Los niños rieron y creo se identificaron con las aventuras del personaje que iba a la escuela por primera vez en su vida. Ellos también habían hecho amigos, trabajado en clase, abrazado a su maestra.

Así que después de la gozada lectura, les hice algunas preguntas en español. Para ir identificando en parte que tipo de cosas les gustaba más para tenerlas en mente en el momento de proponer actividades. Entre ellas estuvieron:

⁴⁷ Pedagogía por Proyectos acude a siete niveles metalingüísticos y metacognitivos que se atienden según las necesidades que se vayan presentando para comprender o escribir mejor el texto. El primero tiene que ver con el contexto cultural y el segundo es situacional (quién lo escribió y para quiénes, para que lo leemos o escribimos algo semejante nosotros); el tercer nivel la idea del texto en su conjunto, esto es qué tipo de texto es, aquí es donde puede surgir el formato de la silueta para ayudar a leer o producir el texto, su superestructura; el cuarto nivel: lo que dicen o cómo se escriben las frases u oraciones que lo componen. El quinto: el nivel de la coherencia y la cohesión del texto: El sexto: el valor y tipo de las palabras y estructuras que forman para que se lea y comprenda un texto, así como se produzca. El séptimo: la forma de las palabras y su microestructura. Desde luego, esto se ve en la medida a que sea la edad y capacidad de los niños, así como lo que necesite la lectura sin caer en excesos y les se cansado a los estudiantes. Se ocupan los niveles sin seguir un orden y sin que sean todos.

⁴⁸ El Dr. Raúl Ávila es un lingüista mexicano especializado en socio-semántica y en el estudio de la difusión del idioma español en los medios. Es investigador del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México.

- ¿Qué fue lo que más les gustó de la historia?
- ¿La escuela del cuento se parece a la nuestra?
- ¿La maestra del cuento se parece a sus maestras?
- ¿Qué es lo que más disfrutaban hacer aquí en la escuela?

En estas primeras sesiones a través de favorecer un ambiente agradable exponiendo a tener un contacto directo con la lengua inglesa, avancé en que los niños ya estaban motivados para apropiarse de palabras y frases en inglés, previo a la producción de textos en este idioma extranjero.

Los niños constataron que la lectura forma parte de la vida, que leyendo se aprende a pensar y a descubrir el mundo en otro idioma. Aunque escribir era la meta, no existe una varita mágica para llegar en directo, en esta hora de clase por terminar los estudiantes recrearon la lectura de manera individual y social enriqueciéndose a sí mismos y a sus compañeros, incluyéndome.

Por otro lado, el juego tiene el poder de la evasión, aunque se limita por el tiempo y el espacio, estas características son igualmente aplicables a la lectura, por eso hay que ayudar a que los niños descubran estas actividades para que después ellos mismos las reproduzcan. Si el niño se entretiene leyendo ya es un primer paso para la afición de la lectura. Personalmente creo que no hay escritura sin lectura, así como no hay lectura sin escritura.

La inquisición presente

Siempre sentí sobre mí la mirada de la maestra titular, cuando cada una en lo real éramos docentes frente a grupo. Yo titular de inglés, ella de contenidos diversos en español. Cada una hacía su planeación por sí solas, pero para la institucionalidad ser la maestra de inglés, era someterse a la maestra titular de español, porque los docentes de inglés somos nómadas errantes, que llegamos caminando a su salón con sus niños. Este beneficio de haber adaptado un espacio como aula de inglés fue un regalo extraordinario de parte de la directora del plantel cuando le platicué sobre la maestría, mi proyecto y la necesidad de tener un espacio para realizar mi intervención. No era momento de contraponerme frente a los pequeños estudiantes, que ninguna culpa tenían. Así que después del cuento decidí que platicáramos sobre las reglas a seguir en la clase de lengua

extranjera. Los invité a realizar conmigo un breve ejercicio de gimnasia cerebral⁴⁹ para favorecer la concentración. Después les pregunté:

—¿Qué necesitamos para cumplir nuestro objetivo para aprender inglés en nuestra clase? Piensen ahora en reglas a seguir. Ustedes me dicen y yo escribo.

Liam dijo: —Obedecer.

Dulce: — Guardar silencio.

Elisa: —Prestar atención y hablar en inglés, y es que si no presto atención cuando me preguntan no sé y no hablo inglés —expresó la pequeña parlanchina.

Blanquita añadió: — Levantar la mano para hablar y callarme si otros están hablando.

Cada cosa que los niños decían también se comentaba en el grupo. Si ellos consideraban que era algo bueno (palomita en color verde) o no (tache en color rojo) entonces escribía en el pliego de papel bond que ya había pegado en el pizarrón para este fin. Yo sólo escribía en la columna correspondiente como se muestra en la imagen. Ese día me convertí en secretaria que anotaba en el papel bond tanto en inglés como en español lo que niñas y niños de la clase decían. Este cartel tuvo el título “*Rules of the English class*” (Reglas de la clase de inglés). De esta manera fue como se conformó el Contrato de Convivencia de la clase:

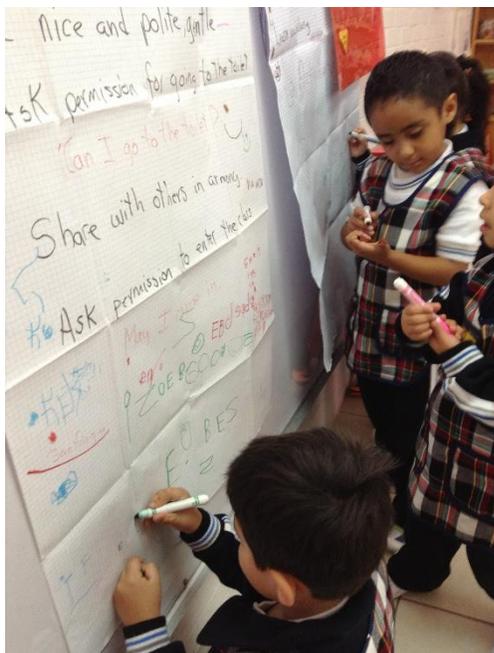
RULES OF THE ENGLISH CLASS	
YES  I...	NO  I don't...
Pay attention / Prestar atención	Fight /Pelear
Speak in English / Hablar en inglés	Pulling hair / Jalar el pelo
Follow instructions / Obedecer.	Stick your tongue out / Sacar la lengua
Be quiet / Guardar silencio.	Pinch / Pellizcar
Rise my hand if I want to speak/ Levanto mi mano para hablar:	Copy / Copiar
Listen to others while they speak / Escucho a los otros cuando hablan	Pusch children/ Empujar
Be happy / ser feliz	So... I am kind and gentle with teachers and students.

⁴⁹ La gimnasia cerebral, según su creador el Dr. Denniso, psicólogo clínico y educador, son movimientos que ayudan a lograr la comunicación entre el cuerpo y el cerebro. Estos movimientos sensoriomotores estimulan áreas cerebrales específicas y fomentan la conexión neurológica. Es un sistema que favorece el aprendizaje y la enseñanza integral.

Al final pedí a los niños que pensáramos sobre lo que más convenía para nuestra clase de inglés, con la idea de consensuar, pero la maestra titular interrumpió molesta y en tono alto nos dijo: —No Miss, NO se trata de que ellos digan que quieren hacer, sino que tienen que obedecer y ya tomamos acuerdos ¿o no? —me miró inquisidora —Díganle a la maestra de inglés, porque lo mismo es allá que aquí—. Las y los estudiantes se asustaron y callaron con semejantes gritos, nos estaban echando a perder la fiesta.

La intervención de la maestra fue determinante, fue imposible consensuar, los invité a votar y en respuesta el silencio impero. Lo ganado estaba perdido. Experimenté una mezcla de emociones, estaba enojada, me sentí violentada.

A pesar de las circunstancias, había que formalizar esta parte del reglamento de clase que en realidad, daba vida a un Contrato de Convivencia, del cual yo pensé en sacar provecho para fortalecer un ambiente agradable, cordial, donde ellos fueran felices y disfrutaran la hora de inglés.



Entonces les pedí que los que estuvieran de acuerdo pasaran a firmar con su nombre. Les dije que la firma con nuestro nombre era muy importante, y que en la vida íbamos a firmar muchas veces. Nuestro nombre decía quienes éramos, pero ellos no dejaban de ver a la maestra Mon-Ra como si estuvieran esperando su aprobación. Así que yo fui la primera en firmar, enseguida les ofrecí marcadores de colores para que ellos firmaran con el color de su elección, Juan Pablo fue el primer valiente, luego Elisa, Matías, Tadeo, Dulce, así se fueron sumando. Sin embargo, los percibí temerosos. Su también maestra Mon-Ra no ocultaba su molestia. Yo no paraba de celebrar que firmaran, reconocí su logro de escribir sonriendo y con

variopintas expresiones: “*Very Good*”, “*Well done!*”, “*I like that!*”, “*It’s awesome!*” “*You did it!*” (¡Muy bien!, ¡Bien hecho!, Eso me gusta, ¡Se ve increíble!, ¡Lo lograste!

Muchos vieron sus gafetes para copiar su nombre, después de que todos firmamos, le pregunté a la maestra Mon-Ra si ella firmaría, su respuesta fue un categórico: —Esta no es mi clase, no necesito esto—. Los niños se agacharon avergonzados y yo la quería ahorcar. Aproveché para decirle a los pequeños que se veían contrariados: —Aquí en nuestra clase de inglés no vamos a

obligar a nadie a hacer algo que no quiera, aquí nos vamos a respetar siempre. Se entrometió en la organización y relación social que creamos, pero ahora que la enfrenté con guante blanco, dimitió.

De despedida, leímos todos nuestro acuerdo, bueno yo leía y ellos repetían lo que decía. Quiero pensar que los hizo sentir especiales el hecho de pasar a escribir sus nombres. Elisa me dijo que era la primera vez que firmaba en la vida y que también hablaba francés. Entonces nos dijimos “*Goodbye*” batiendo la mano.

—*Goodbye Little ones! See you next time*— les dije con entusiasmo.

Considerando que la materia de inglés sólo está nueve horas con el grupo, en las dos primeras semanas de clase los resultados, a pesar de la intervención de la maestra Mon-Ra, fueron alentadores. Los niños ya estaban enganchados en el idioma inglés, aunque el objetivo principal era intervenir con *Pedagogía por Proyectos*, y que ellos logaran producir textos escritos en inglés.

Ellos ya habían descubierto colores, saludos, más el hermoso gusto de formar parte de un espacio diferente con condiciones que favorecían su primer contacto con la lengua inglesa. Acompañé a los niños a su salón y Mon-Ra me dijo que de nuevo la había decepcionado, ella llevaba a los niños para que aprendieran inglés y se la pasaban jugando, además eso de preguntar que iban a hacer era algo que no tenía nada que ver con trabajar con proyectos, algo que ella dominaba muy bien. En lo último tenía razón al hablar de proyectos. Me quedé sorprendida que no diera al juego la importancia vital en la formación integral de la primera infancia. Las y los estudiantes preescolares no son pequeños universitarios que deben estar sentados tomando notas. Añadió que ya se daba cuenta que ella era mejor maestra que yo porque además ella si era maestra de formación, y no podía decir lo mismo de mí. Después no dudaba en externar que ella era más capaz que yo para dar clases de inglés, —A mi nada más me falla un poco la pronunciación, pero ya vi que es bien fácil, pero bueno me tengo que aguantar...— cerraba su expresión con una cara de falsa resignación. Su pitorreo terminó pronto, pues la directora la llamó para ponerle un alto con un memorándum de amonestación por mala actitud.

Episodio 4

Cocinando juntos

Para transformar en profundidad la eficacia de los aprendizajes en la escuela es necesario tener siempre en mente las siguientes opciones: optar por el éxito, optar por la inteligencia, optar por la complejidad, optar por la exigencia, y optar por la responsabilidad.

Josette Jolibert⁵⁰

Retomando el Contrato de Convivencia

Las experiencias pedagógicas inteligentes y divertidas son obligadas en la primera infancia. Para niñas y niños del 3° “A” del Jardín de Niños “Seguro Social A” el haber participado en crear un Contrato de Convivencia fue algo nuevo porque hablaron sobre lo que pensaban era funcional para pasar la hora en la clase de inglés haciendo lo que a ellos les gustaba, no obstante, sus participaciones se vieron influenciadas por el reglamento de clase impuesto en la clase de Español, ellos usaron reflexivamente su voz para crear algo nuevo, a pesar de la mayor adversidad: Mon-Ra quien después de la amonestación que recibió me dijo:

—Contigo puros problemas Missss (emuló el sonido de una serpiente al pronunciar la “s”) así que ya no te voy a decir nada, total nada más te tengo que aguantar una hora, el resto del día los niños son totalmente míos.

—Así parece maestra Mon-Ra, gracias por entender —cerré su ríspido comentario con la intención de no dar pie a discusiones. Lejos de sentirme aliviada, sentí una piedra en mi zapato que empezaba a molestar mi andar.

En la UPN-094 mis compañeras también estaban en la aplicación de sus proyectos: Normis en secundaria, Pao en primaria, y comentábamos lo difícil que era ir en contra del sistema. De alguna forma nos sentíamos como el “Llanero Solitito”. Por un lado, las autoridades que nos dieron permiso “de hacer algo que estaba fuera de programas y reglamentos” y no querían problemas cuando llegara una supervisión; las supervisiones totalmente alineadas a un protocolo que no aceptaban hiciéramos algo diferente. A mí me pescó la supervisora de inglés, en una visita

⁵⁰ Palabras de Josette Jolibert y Sraki en “*Niños que construyen su poder de leer y escribir*”. Pp. 24.

inesperada en la que no tuve tiempo de fingir que estaba siguiendo “el programa”. Cuando me llamó a la dirección le expliqué que estaba estudiando una maestría en la UPN, le platiqué sobre mi proyecto de tesis que buscaba que los niños reprodujeran textos escritos en inglés. La directora después de disculparse por no haber reportado el permiso que ella me otorgó le dijo que tal permiso solo era por un tiempo limitado, un par de meses y no todos los días.

La supervisora, de nombre Lupita, me dijo:

—Los niños ni escriben, eso lo veo bien difícil que lo logre. No hay ni teorías que sustenten la buena escritura ahí está fallando maestra, además el programa tiene un propósito: Unificar “que siempre se hagan las cosas del mismo modo” claro con el ingenio de usted, ahí es dónde va su huella personal, ¿para que se preocupa maestra? Ya todo está en el programa, no se busque problemas, ¿qué le tiene que preguntar todo el tiempo a los niños? Hágalos que repitan, y repitan. Hábleles todo el tiempo en inglés, así entra cualquier idioma: re-pi-tien-do TODO. Es por el bien de nuestros alumnos, porque ellos son primero, ¿si me entiende?

—Con todo respeto maestra, pero los niños sí escriben. No de la forma convencional que hemos desarrollado usted y yo. Y sí hay teorías al respecto, pienso en Emilia Ferreiro⁵¹, mi tocaya, y también en Myriam Nemirovsky⁵². Previo a la escritura, ellos garabatean y de alguna forma es su tipo de escritura, después van relacionando trazos con sonidos y nuestros niños están en ese proceso.

—¿De veras? No le creo, y tampoco vengo a discutir teorías con usted. ¿Cuánto tiempo dice que tiene que estar en sus prácticas para la maestría?

La maestra directora le contestó: —Dos meses.

—Pues después de dos meses regreso. Bueno, también la felicito maestra, vi que sus niños participan y se integran bien en la clase de inglés. Queremos ayudarla para que concluya sus prácticas de maestría, espero que usted comprenda que yo estoy haciendo mi trabajo y todo es para que nuestros alumnos estén bien, es a ellos a quien protegemos. Su clase se ve bien integrada, los niños son muy participativos, eso es bueno. ¿Y esa canción? ¿Me la puede compartir? Vi que la reprodujo de YouTube y creo que a otros maestros le puede servir, está bien pegajosa con mucho

⁵¹ Emilia Ferreiro es la creadora del método Globalizado-Fonético. Además, es un referente internacional por sus contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. Ella trabajó directamente con Jean Piaget. Sustenta que la escritura es importante porque es importante fuera de ella y no al revés.

⁵² Myriam Nemirovsky fue una pedagoga y profesora argentina que trabajó con los procesos de adquisición de la lectoescritura en la primera infancia. Ella consideró que la escuela es un espacio alfabetizador y que los textos no son suficientes para leerlos y producirlos pues la alfabetización es un proceso social y los adultos son necesarios para compartir sus habilidades expertas.

inglés para repetir y tiene mucha acción. (Ella se refería a la canción: “*Hello! Can you clap your hands?* /Hola, ¿puedes aplaudir?)

Le pasé el link de esa canción y también de otras con saludos, días de la semana, colores. La supervisora se fue complacida y la directora me sonrió.

—Pues ya salimos de esta Milita, y ya escuchaste: de aquí a diciembre. Cuando regresemos de vacaciones, te integras al programa bien. No nos fue mal, yo estaba hasta sudando.

Agradecí su apoyo, el haberlo conseguido fue producto de un arduo trabajo que me costó invertir horas fuera de mi horario de clases en otras actividades que involucraban al colectivo docente. Ella siempre me decía:

—Milita tu eres parte de mi plantilla de profesores y ya ves que nuestras actividades no coinciden con tu horario, pero tienes que hacer presencia, quiero que los papás vean a mi equipo completo.

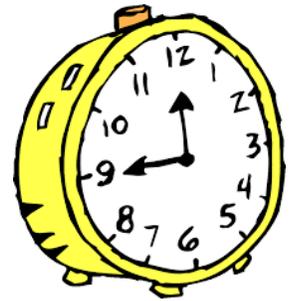
¡Qué ironía! Yo tenía que participar en actividades fuera de mi horario, pero no tenía libertad de intervención pedagógica en mi grupo. Dos meses de los cuales, ya me había chupado más de tres semanas. Tuve esa sensación de frustración porque para tener éxito en Pedagogía por Proyectos realmente se requiere de un trabajo cooperativo, un equipo comprometido y respetuoso que lejos de ponerse traspiés, se apoyan para avanzar, pienso en el trabajo que hizo Josette Jolibert conjunto con otros profes de manera respetuosa, armónica, dialógica, que ahora todavía permiten que muchos maestros más tengan la oportunidad de transformar su práctica docente.

No obstante, en la primera sesión no sucedió nada de lo previsto en el diseño de mi plan. Ese día imaginé muy importante porque se repartirían tareas, roles y además era bueno para iniciar proyectos, pero eso no sucedió sino hasta la semana cuatro. Tuve un desfase significativo, mis tiempos planeados no eran los tiempos ni de los niños ni de la escuela. Por la intervención de la maestra Mon-Ra no tuvimos tiempo de reflexionar sobre el mismo y en la Junta de Consejo Técnico sucedió que se acordó que al inicio de todas las actividades con los niños leyéramos el Reglamento Escolar.

En esa reunión en especial cambié el orden: primero nos saludamos, después jugamos un poquito diciendo nuestro nombre y después pedí a los niños nos sentáramos frente al pizarrón para leer el Contrato de Convivencia. Los niños coreaban repitiendo lo que yo les leía. Al finalizar la lectura completa de este texto les pregunté:

—¿Qué nos comprometemos a hacer para que nuestro Contrato de Convivencia funcione y nos permita alcanzar nuestro propósito de aprender inglés? Ya leímos el Contrato. Por ejemplo, yo me comprometo a:

1. Be on time at 9 o'clock (Estar a tiempo a las 9:00) Repeat with me "BE ON TIME"
2. Be kind (ser amable). Please, repeat with me: BE KIND.



En la primera frase les mostré un reloj amarillo señalando la hora de inicio de nuestra clase. Después otra imagen de un perro abrazando a un gato. Cada vez que decía "Repeat with me" los niños repetían lo que escuchaban. También hice un poco de mímica para explicar las palabras. Primero vimos los números, los escribí en el pizarrón y debajo de los números escribí su nombre en inglés: *one, two, three (...)* *twelve* (uno, dos, tres (...) doce). Posteriormente, con la ayuda de dos títeres de un gato y perro expliqué sobre la

amabilidad:

—*These are a cat and a dog and they are kind, repeat with me: kind. I am kind.* (Estos son un perro y un gato y ellos son amables, repitan conmigo: amable. Yo soy amable).

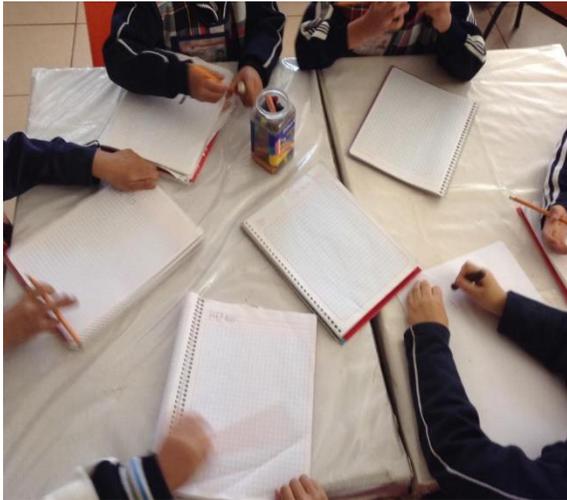
Sus caritas sonrientes mostraban alegría de ver a los títeres que se saludaron, compartieron materiales, escucharon y fueron buenos amigos. También les di cuadernos a los títeres, así que el perro cuando escuchó "Dog" respondió "Present" (Presente) y cuando el gato escuchó "Cat" dijo "Here I am" (Aquí estoy). Los niños repitieron "Present" y "Here I am".

—Bueno, yo ya les dije cuáles son mis compromisos para que nuestro Contrato de Convivencia funcione. Ahora a ustedes les toca compartir, van a escribir en su cuaderno en qué se comprometen ustedes para hacer que nuestro Contrato de Convivencia funcione en nuestra clase. Hoy yo les voy a entregar sus cuadernos así que cuando escuchen su nombre dicen "Present" o "Here I am". *Yes or No?* (¿Sí o No?).

Los niños corearon: —*Yes*.

Luna observó que “Present” se parecía mucho a “Presente”,
—Sí—dijo Matías—nada más le quitas la “e”.

Creo que debí haber aprovechado ese momento para hablar de que hay palabras en inglés que son muy parecidas al español pero que se pronuncian diferente⁵³, pero como el tiempo de la clase



corría sin piedad y en realidad no era el propósito enfatizar sobre este aspecto, terminé de repartir los cuadernos y los niños se sentaron con la



determinación de escribir sus compromisos.

Juan Pablo fue el primero en escribir “*Hello*”. Yael me dijo:

—Ticher yo estoy aprendiendo a escribir, así que voy a dibujar.

—*That’s Good* (Está bien)— le dije enseñándole mi dedo pulgar arriba.



Conforme terminaban se levantaban para mostrarme sus cuadernos y regresaban a su lugar. Ya que todos concluyeron les pregunté —¿Quién quiere compartir sus compromisos al grupo? Solamente tenemos tiempo para que dos compañeros lo hagan antes de que nos digamos adiós por hoy.

Luna levantó la mano, tomó su cuaderno y dijo: —*My name is Luna*. (Me llamo Luna).

⁵³ Inglés y Español a pesar de ser idiomas alfabéticos se pronuncian diferente. Hay diferencias fonémicas y ortográficas entre ambos idiomas por un lado el idioma español se lee como se escribe, tiene cinco sonidos de vocales mientras que el inglés cuenta con 14 dependiendo de los dialectos regionales. Por ejemplo el inglés británico es diferente al inglés americano o al inglés que se habla en Australia.

A mí me gusta aprender inglés, voy a venir siempre y voy a obedecer. Mi color favorito es el “pink” (rosa), me gusta ser amiga, no arrebatarse, voy a compartir.

Yael fue el segundo en participar y decir a la clase sus compromisos. Él nos contó la historia de un niño nuevo que llegaba a la escuela y los demás niños no lo querían pero que él sí iba a ser amigo de ese niño si llegaba a la escuela. Dijo también que él se comprometía a jugar en inglés porque le gustaba mucho.



La maestra Mon-Ra que ya había durado mucho tiempo en silencio, anotando todo corrigió a Yael y le dijo:

—No vienen a jugar, vienen a aprender inglés, recuérdenlo. Todo está muy bonito, pero ¿cómo le van a hacer para ir al baño?

Yael agachó la cabeza y regresó a su asiento. Los silencios que se hacían cuando la maestra intervenía eran incómodos.

—También está resuelto maestra Mon-Ra, ¡qué bueno que lo mencionas! —le respondí a la maestra. Seguí mi discurso diciendo a las y los estudiantes que ir al baño era una necesidad que todos teníamos pero que también debíamos controlar porque no podemos ir muchos al mismo tiempo.

— Sólo uno a la vez —les dije— Miren, hice unos gafetes especiales. Si necesitan ir al baño, sólo lo tienen que tomar para ir, si no lo ven es porque un compañero o compañera lo tomó y tienen que esperar. Tenemos libertad para ir al baño—. Patricio levantó la mano y preguntó:



—Pero ¿cómo pedimos permiso para ir al baño en inglés?

—Repeat with me: *Can I go to the toilet please?* (Repite conmigo: ¿puedo ir al baño por favor?). Los estudiantes hicieron su mejor esfuerzo, estaban

haciendo oído para este idioma extranjero. Después añadí:

—*The Pink one is for girls and the blue for boys.* (El rosa es para las niñas y el azul para los niños). *Okay?*

Ese día por primera vez tuvimos una canción para despedirnos “Bye, bye goodbye”⁵⁴ que sigue el ritmo y musicalidad de la canción⁵⁵ con la que nos saludamos.

Bye, bye, goodbye

Adiós, adiós, adiós

Bye, bye, bye, bye goodbye

Adiós, adiós, adiós, adiós, adiós

Bye, bye, goodbye

Adiós, adiós, adiós

I can clap my hands

Puedo aplaudir con mis manos

I can stomp my feet

Puedo pisar fuerte con mis pies

Bye, bye, goodbye!

Adiós, adiós, ¡adiós!

Sin duda fue un gran día.

Con el fin de documentar empecé a llenar una de las Herramientas para Planificar Proyecto con la reflexión del Contrato de Convivencia que ya se había realizado. De los siete niños que se eligieron para una observación cercana en esta intervención, uno de los de bajo desempeño estaba respondiendo favorablemente, es pertinente observar que este criterio de bajo rendimiento fue como su maestra de grupo en turno lo veía: Un niño callado, poco participativo, que se dormía en la clase, problemas de lenguaje, que se distraía con facilidad.

Es hasta ahora que veo el Contrato de Convivencia como un mini-proyecto, por eso es que vale la pena registrar. Ver Figura 23.



⁵⁴ Bye, bye song de Super Simple Songs. <https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY>

⁵⁵ La música infantil en inglés permite que los niños en edad preescolar aprendan el idioma de forma natural, cómoda y entretenida. Además, es un instrumento fantástico para el aprendizaje del inglés según Eleanor Murphy, investigadora del Consejo Británico

Figura 23. Contrato Colectivo de Convivencia

Nombre del Proyecto: Contrato Colectivo de Convivencia⁵⁶			
Competencia: Comparte información y la trata de expresar			
Fecha:08/03/2013			
Nombre responsable: ¿Quién?	Tarea a Realizar ¿Qué?	Fecha ¿Cuándo?	Material ¿Con qué?
1.Elisa	Ese día no asistió a clase y después no fue posible retomar.		
2.Dulce	Saludar a sus compañeros, ser amiga, guardar silencio y ser feliz	Todo el tiempo en la escuela	Escribió y dibujó en su cuaderno. Se esforzó en copiar palabras del Contrato de Convivencia realizado la semana anterior.
3.Liam	Saludar con “Hello”, ser amigo y no pelear con sus compañeros,	Todo el tiempo en la clase de inglés y con su hermano menor en casa.	Escribió en su cuaderno y dibujo. Copió lo que Matías estaba haciendo.
4.Patricio	Escuchar a la maestra, decir “Hello” y hablar inglés si aprende.	En la clase de inglés y en su casa. También dijo que le enseñaría a su mamá.	Intentó copiar palabras del Contrato de Convivencia, escribió y dibujo.
5.Luna	Aprender inglés. Va a saludar diciendo “Hello” y a hacer todo lo que realice en la clase. Obedecer.	En la escuela.	
6.Yael	Ser amigo de los niños nuevos que entren a la escuela. No pelear, decir “Hello”.	En la escuela.	Dibujó en su cuaderno una historia de niños
7.Diego	No asistió ese día a clases. Después fue difícil retomar.		
Observaciones: Los estudiantes compartieron en español y sólo utilizaron la palabra “Hello”, para indicar que saludarían en inglés. Se mostraron vulnerables y la tendencia es imitar o copiar lo que dicen los compañeros que primero hablan o participan. Se vieron intimidados por la presencia de la maestra titular de español y creo que eso influyó para que ellos mismos se limitaran.			

⁵⁶ Adaptación de Contrato Colectivo propuesto por Jolibert y Sraïki en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Yo la llamo la biblia azul, pp. 49.

Procesar información y tratar de compartirla es una competencia esencial comunicativa. A pesar de algunos obstáculos, este Contrato de Convivencia resultó en una experiencia única e irrepetible, a pesar de que no tuvimos un consenso sano, pero se convirtió en una referencia para los proyectos que siguieron⁵⁷. Se logró establecer la base de las condiciones facilitadoras propicias para que los pequeños estudiantes construyan, de acuerdo con sus propios intereses, competencias lectoras y de escritura en inglés. La construcción de este Contrato Colectivo de Convivencia fue útil para iniciar a los niños en el ambiente bilingüe introductorio. Ya estábamos en camino de familiarizarnos con la segunda lengua.

Me parece que lo que los niños escribieron en sus cuadernos aplica a un Contrato Individual, que por su edad y por no poseer el sistema convencional de escritura, también dibujaron. Se expresaron en la lengua de ellos y de acuerdo con lo que este contrato pidió al menos la parte de: ¿Qué te toca hacer en este proyecto? (Lo que voy a hacer) Lo cumplieron.

Hasta este momento era muy pronto para llenar las listas estimativas con las competencias específicas.

Ahora sí... ¡Vamos a Cocinar!

Por primera vez en su vida llegó la niña Carla a la escuela y se quedó en nuestro salón. Cuando se presentó después de la rutina que ya teníamos establecida: Darnos la bienvenida, y jugar con nuestro nombre, presentamos a Carla, le dimos la bienvenida. Al preguntarle que le gustaba hacer ella expresó que no le gustaba el inglés porque no sabía y por eso ella quería pintar y escribir ese día. Pintar y escribir era algo noble.

Aproveché para iniciar a escribir la fecha en inglés en el pizarrón, y ella escribiría el día de la semana como un regalo, después de escuchar una canción. A niños y niñas les gustaba cantar y bailar, así que elegí una pieza con los días de la semana que les permitiera leer también. Puedo

⁵⁷ Creo que en parte vivimos la Fase I de Pedagogía por Proyectos pues es el momento en el que se define y formula el proyecto de acción. Se formula el Contrato Colectivo que en el grupo llamamos Contrato de Convivencia. No llegamos a definir todas sus precisiones: objetivos, grupos responsables, calendario de actividades, recursos incluidos el papel y las tareas del docente como mediador o facilitador de situaciones de aprendizaje a partir de los intereses de los niños. Jolibert en el libro azul, Niños que construyen su poder de escribir y leer lo detalla perfectamente en la pp, 250

decir que “*Days of the Week*” (Los días de la semana) con el profesor Matt⁵⁸ (autor de la misma) fue un top 10 en la escuela. Antes de escribir la fecha cantábamos la canción, dos estudiantes en diferentes tiempos señalaban los días y otros dos escribían en el pizarrón. Después todos escribían en sus cuadernos la fecha, esa era la dinámica. De una tómbola se sacaban los nombres a participar y se dejaban fuera para que todos tuvieran la misma oportunidad.



Escribir la fecha en el pizarrón y jugar juegos de adquisición de vocabulario eran útiles para dar información de sí mismos. Después de que Carla escribió la fecha los convoqué para hablar. De inmediato trajeron los tapetes y se sentaron frente al pizarrón. La hoja de papel bond ya estaba lista para empezar a registrar lo que iban a decir.

Entonces les pregunté:

—¿*Qué vamos a hacer juntos esta semana?* —El silencio imperó y sólo me veían con unos ojotes increíbles, al

parecer no entendieron la pregunta. No los culpo, ya estaban condicionados solamente a recibir indicaciones y ellos a obedecer cualquier cosa que les pusiera su maestra titular.

—Les voy a poner un ejemplo. Yo quiero cocinar, voy a hacer bolitas de chocolate, ¿me ayudan? ¿Qué necesito? Mmm ¿dónde puedo ver cómo hacer bolitas de chocolate? —les mostré una receta de bolitas de chocolate escrita en una cartulina que ya había preparado con anticipación.

De nuevo les pregunté:

— A ver amigos, ¿saben que es esto?

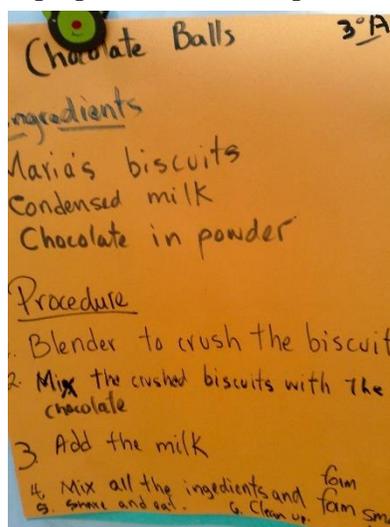
Dulce sin chistar contestó a medio grito: —¡Una receta!

—¿Para qué me sirve? —volví a preguntar

—¿De verdad vamos a cocinar? — preguntó Mateo.

Todos sin excepción se emocionaron.

—Sí, pero primero vamos a descubrir todas las cosas que nos sirven de una receta —, les contesté.



⁵⁸ Matt músico, escritor y maestro de preescolar es el creador del canal Dream English Kids. Aquí dejo la canción Days of the week <https://www.youtube.com/watch?v=36n93jvjkDs>

Elisa dijo que ahí decía la comida que llevaba y las cosas para cocinar.

—Son ingredientes— dijo Liam — a mí me gusta cocinar con mi mamá, hacemos hot dogs.

Señalé cada parte de la receta preguntando en todo momento a los estudiantes sobre: Título, Ingredientes, Preparación, Imagen (mi receta no tenía imagen).

—Pues vamos a cocinar hoy con playdough y vamos a imaginar que la masa son los ingredientes. Ustedes les pueden dar la forma con sus manos. Después vamos a escribir la receta en nuestros cuadernos. ¿Qué hacemos antes de cocinar?

Los estudiantes corearon:

—Lavarnos las manos.

—*Very Good! (¡Muy bien!) So, wash your hands with me: “This is the way I wash my hands, wash my hands, wash my hands, this is the way I wash my hands before I start cooking! (Bueno pues vamos a lavarnos las manos).* Empecé a cantar esta cancioncilla que había adaptado con el ritmo de otra rima, al mismo tiempo que con mímica fingía estar lavando las manos.



Los niños seguían mis movimientos, y también cantaban. Después les repartí la masa para cocinar. El tiempo no dio para que escribieran en sus cuadernos la receta, pero todos mostraron orgullosos sus creaciones que se llevaron a sus casas.

Les recordé que no debían comer la masa de playdough y que después decidiríamos que hacer juntos en la semana.

En la siguiente clase después de hacer nuestra rutina, y escribir la fecha en el pizarrón, les pregunté:

—¿Qué vamos a hacer juntos esta semana?

Yael contestó: —Yo tengo una receta favorita y la quiero hacer con mis amigos del grupo.

Patricio dijo: —Yo siempre tengo hambre y quiero cocinar las bolitas de chocolate.

Anoté en un pliego de papel bond las propuestas de Yael y Patricio y volví a preguntarles:

—¿Qué vamos a hacer juntos esta semana? ¿Alguien más quiere hacer algo diferente? Ahorita es el momento.

Yael le dijo a la clase: —Vamos a cocinar galletas con cajeta son mis favoritas— y se chupó los labios.

Luna levantó la mano para decir que ella quería hacer las bolitas de chocolate. Matías me preguntó: —¿Podemos hacer las dos recetas?—. Yo escribí su pregunta como propuesta en el papel.

—Vamos a ver los ingredientes —Pegué en el pizarrón la receta que ya llevaba y escribimos en una nueva hoja la receta de Yael.

Bolitas de Chocolate (Título)	
<p>Ingredientes:</p> <p>5 galletas marías</p> <p>2 cucharadas de Chocolate en polvo</p> <p>1 lata pequeña de leche condensada</p>	<p>Imagen</p> 
<p>Preparación</p> <p>Triture las galletas, mezcle con el chocolate en polvo y poco a poco vaya añadiendo la leche hasta obtener una masa firme para hacer bolitas.</p> <p>Comparta con sus amigos.</p>	

Tomé el mismo diseño de mi receta, a manera de silueta para hacer la receta de Yael.

Les pregunté a los niños:

—¿Cómo se llama la receta de Yael? ¿Recuerdan?

—Es mi receta Ticher, yo te digo: Galletas ricas —, dijo Yael sin dar oportunidad a que sus compañeros contestaran. Todos se rieron

Le pregunté si quería escribir el título, y me contestó que no porque él no sabía escribir, estaba aprendiendo, en cambio me dijo:

—Mejor escribe tú para que no se nos olvide.

Al preguntarles de nuevo por el título de la receta casi todos dijeron Galletas ricas.⁵⁹ Seguí escribiendo en el machote de receta lo que me decían.

Galletas Ricas (Título)	
<p>Ingredientes:</p> <p>Galletas marías</p> <p>Cajeta</p> <p>1 cuchara</p>	<p>Imagen</p> 
<p>Preparación</p> <p>Con la cuchara ponga un poco de cajeta en cada galleta y con otra galleta unte la cajeta.</p> <p>Cómalas con sus amigos y con un vaso de leche.</p>	

Pues ya se teníamos dos recetas y el resto del grupo se enganchó con ellas. De nuevo les pregunté si alguien tenía otra propuesta. Dulce dijo:

—Yo quiero escribir.

—Yo quiero cantar la canción de los días de la semana —dijo Luna.

Elisa expresó:

—Eso hacemos siempre en la clase de inglés y no hemos cocinado. Mejor vamos a cocinar.

—Sí, vamos a cocinar Ticher.

Sus compañeros al escucharla, en una voz gritaron que sí.

Como nuestro salón estaba muy cerca de la dirección de la escuela, llamó la atención de la directora. Al entrar preguntó a los niños que estaban haciendo y Yael le dijo:

—Vamos a cocinar. Ahí está mi receta.

Le expliqué a la maestra lo que estábamos haciendo y se quedó hasta que terminó la clase. Leí la propuesta de Matías de hacer las dos recetas al mismo tiempo, y ya que tenían un ingrediente en común consensuadamente la clase decidió que sí haríamos las dos. La maestra directora, nos

⁵⁹ Más o menos así quedó la receta. Yael dibujó las galletas y yo escribí.

felicité, nos dijo que teníamos su permiso, y a mí me pidió mi planeación. Mon-Ra sólo observaba, y hacía anotaciones en su Diario de clase.

—Muy bien Milita, me da gusto ver a los niños tan contentos y que ya tienen muchas cositas en inglés —, me dijo la directora.

De inmediato nos pusimos de acuerdo sobre la forma en que traeríamos los ingredientes para hacer ambas recetas, así como la fecha. Todos traeríamos galletas y quienes quisieran las bolitas de chocolate o las galletas ricas, cada quién se responsabilizaba de traer sus propios ingredientes. Acordamos que en dos semanas cocinaríamos juntos. Los niños escribieron las dos en sus cuadernos y en uno de los muros rojos pegamos la receta de Yael con un recuadro que indicaba la silueta. El fin de conservar la silueta era porque a partir de ella se podía escribir cualquier receta. Y las recetas en inglés y español tienen el mismo formato.

En esas dos semanas, publicamos en el pizarrón de inglés que comunica a los padres de familia los avances de nuestra clase y links de las canciones que escuchábamos en inglés para que las escucharan en sus casas (esto por petición de los padres de familia). Ahí publicamos la invitación a venir a cocinar con sus hijos.

También tuvimos oportunidad de conocer las partes del cuerpo, hacer una silueta real del mismo



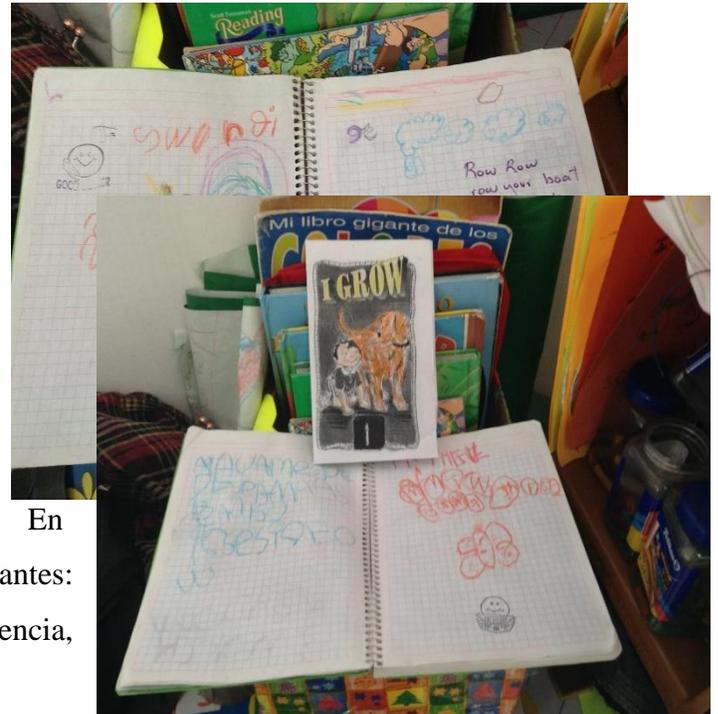
y de trabajar con el *Healthy Eating Plate*⁶⁰ y el Food Pyramid. Aprendieron sobre verduras, frutas, sus colores y sabores, qué comer más, qué comer

moderadamente, así como alimentos de consumo limitado.

Tuvimos tiempos para explorar los rincones de lectura y escritura, sacando el mayor provecho de ellos. Los estudiantes pedían trabajar en los rincones hasta que llegó el día en que cocinamos juntos. La experiencia fue más que divertida y nos unió en una complicidad que aún no puedo explicar. Sus padres estuvieron presentes en la actividad observando. Los niños no hicieron una

⁶⁰ El Plato del Buen comer es una guía para la promoción educación de la salud por parte de la Norma Oficial Mexicana (NOM). Establece los grupos de alimentos que se deben incluir en la dieta: frutas, verduras, leguminosas, cereales, alimentos de origen animal. En la clase de inglés trabajamos principalmente con cosas más comunes a la población preescolar: agua, leche y diferentes tipos de frutas, verduras.

invitación para ellos, pero en cambio escribieron su receta junto con sus padres para llevarla a casa haciendo uso de la silueta



En

el muro rojo ya estaban dos documentos importantes: la receta de Yael y el Contrato de Convivencia, avalado por nuestras firmas.

Hasta aquí iba nuestro trabajo con Pedagogía por Proyectos. La maestra titular empezó a faltar los días que teníamos inglés y por lo tanto los niños no tuvieron clases. Razón principal por la que no tuvimos oportunidad de evaluar al final del proyecto los logros observados, el obstáculo mayor encontrado era mi compañera de trabajo.

Episodio 5

La obra de teatro que quedó en la imaginación

Ausencias

Ojalá me fuera posible ponerlos entre paréntesis, o hibernarlos, no sé, ponerlos a dormir y que no se despertaran hasta nuevo aviso. La única verdad es la que no se conoce, ni se traduce. Nada sucede sin interrumpir, lo que se da es idéntico a lo que no se da.

Javier Marías⁶¹

En el mes de octubre después de cocinar, sólo tuvimos dos sesiones completas. La maestra titular de español empezó a faltar. No sólo eso, fue tal la irregularidad que a la mitad de mi clase Mon-Ra empezaba a repartir el grupo porque ella tenía algo importante y tenía que salir, así que la clase se interrumpía. La frustración se estampaba en los rostros de todos, me sentía de nuevo violentada, robada frente a un policía pues a pesar del apoyo que la dirección ofrecía para estar conmigo en el grupo a última hora invariablemente me decían:

—Ahora sí perdón Ticher, pero tenemos muchas cosas que entregar a la Zona⁶². Tómate un cafecito aquí en la dirección.

O simplemente no hacían ni decían nada.

Cuando no supone ningún problema, la ayuda

A una semana de terminar octubre, la maestra directora me dijo que organizara algo de Halloween para los niños. Para ello planeé un desfile de disfraces, y en el afán de dar sentido a esta petición, pasé con la subdirectora a los salones de los grupos de tercero en tiempo fuera de mi clase. Me advirtieron que tenía 5 minutos para explicar que *Día de Muertos* era diferente a Halloween,⁶³ pero

⁶¹ Javier Marías escritor español de prestigio internacional, honra la silla “R” de la Real Academia Española. Estas palabras son de su novela *Corazón tan blanco*.

⁶² La Zona Escolar en la SEP es el recinto de los supervisores que vigilan las prácticas pedagógicas y administrativas de un grupo de escuelas bajo el criterio de que organizan a las escuelas por zonas geográficas.

⁶³ En México la fiesta tradicional del Día de Muertos se ha sincretizado con el tiempo con la fiesta americana del Halloween, en parte es por proximidad de las fechas, Halloween es el 31 de octubre y Día de Muertos el 1 y 2 de

que me aclaraba que, como clase de inglés, ya se habían planeado otras actividades para vivir lo que hacen en países donde hablan inglés. Al pasar al grupo de 3° “A” la maestra Mon-Ra me dijo después de la presentación:

—Hay maestra, siempre te estás robando mis ideas.

La maestra subdirectora y yo nos volteamos a ver, y nuestras miradas coincidieron en manifestar una señal de desaprobación.

—¿Cómo Miss? Si no has venido a inglés o si llegas, te vas a mitad de la clase —le respondí.

—Pues has de ser bruja... —, me respondió con una sonrisa burlona llevándose una mano a la boca.

Imagen 1. Rima interactiva en inglés:
Knock Knock Trick or Treat



Después de esta visita a los grupos, en la clase de inglés a los terceros, les expliqué que Halloween no era solamente una fiesta de monstruos, brujas y cosas terroríficas sino de disfraces ⁶⁴, los niños salen a las calles a mostrar su ingenio se vestían de bailarinas, futbolistas, astronautas, vaqueros, superhéroes, ¡lo que fuera!, y de lo que más les gustara. Después con

su disfraz favorito salen a la calle con sus padres o acompañados de un adulto a pedir dulces. Al final del día comparten sus recompensas con su familia o amigos. Ellos escucharon atentos.

Para ambientarlos en esta tradición extranjera emprendí algunas actividades para adquisición de vocabulario en la lengua extranjera propuestas en www.learnenglish.com del Consejo Británico⁶⁵, esperando que les fuera agradable participar, los animé en ello.

Ese es un sitio con contenidos confiable y de calidad dirigidos al aprendizaje de inglés. Sus actividades para niños pequeños capturan su interés, son diversas y muy interesantes. Como estas actividades eran en su sitio de internet, las trabajamos desde mi Ipad conectada al televisor del audiovisual de la escuela, lo que permitía que niñas y niños realmente se emocionaran en las

noviembre. El día de Muertos es una fiesta tradicional mexicana con raíces prehispánica que honra la memoria de los difuntos con una ofrenda que tiene elementos simbólicos: Agua (la fuente de vida), sal (representa la purificación), velas (luz, que significa también fe y esperanza, copal que se utiliza para limpiar la casa de malos espíritus y el alma del difuntito pueda entrar sin peligro. En cambio Halloween es una fiesta de origen celta y anglosajona para festejar la cosechas según sus orígenes se utilizaban máscaras para huir de los fantasmas

⁶⁴ La imagen que se muestra con un superhéroe y un astronauta es de la canción favorita de los niños de Halloween: Knock Knock treat or trick de Super Siimple Songs.

⁶⁵ Es un sitio web gratuito con cientos de recursos de audio, textos, ejercicios interactivos que fueron diseñados por el departamento de educación del Consejo Británico para aprender inglés en cualquier parte del mundo.

actividades y dinámicas que permitían que los chicos se apoderaran del inglés como conocimiento nuevo en sus vidas.

También utilizábamos el pizarrón y sus cuadernos escribían palabras acompañándolas de su imagen correspondiente



Imágenes 2 y 3. Historia interactiva en inglés: Haunted house.

Trabajamos números, conteo, direccionalidad de la lectura, escribimos palabras ad hoc con el tema, los niños rellenaron palabras escribiendo letras

faltantes, aprendimos los nombres de las habitaciones con una casa embrujada (HUNTED HOUSE)⁶⁶. La oportunidad que nos dieron estas actividades para recrearnos en la lengua inglesa fue maravillosa.

En ese momento sentí que no fueran propuestas por ellos, como es requisito de *Pedagogía por Proyectos*, pero leyendo, a la distancia de esta experiencia, en sus fundamentos pude ver que no estaba tan alejada, porque los había propuesto yo, que era parte del grupo, y como expresan Jolibert, Jacob y Sraïki, es parte de la mediación. El mismo Vigotsky, de quien esta propuesta didáctica toma lo sociocultural, expresa que en la Zona de Desarrollo Próximo hay que ver la forma de acercar al niño al conocimiento y que para ello está la mediación a través de estrategias. Por su parte Bruner insiste en que hay que crear andamiajes para que niñas y niños se apropien del conocimiento, y esto finalmente fue un andamiaje, una estrategia para que se apoderaran de más vocabulario, de otras expresiones en inglés.



⁶⁶ Esta historia interactiva favorece la construcción de vocabulario en inglés sobre ambientes cotidianos y conocidos como las partes de la casa. Se aprecia a un perro rumbo a una casa embrujada, es el inicio de la historia. Este material didáctico es propiedad del Consejo Británico y está a disposición del público en general.

Niñas y niños disfrutaron esto, sí, pero aun así me quedo en que es muy diferente cuando ellos tienen la oportunidad de elegir.

Lo que se propuso como un desfile de monstruos, en el grupo de 3° “A” fue cuestionado por Dulce, quien dijo que a ella le gustaba más “fiesta” que “desfile”. Cuando le pregunté ¿por qué?, ella respondió.

—Es que en una fiesta todos se divierten, bailan y cantan. En un desfile nada más caminan. No hacen nada, nada más caminan.

Me gustó su razonamiento, así que considerando su participación pregunté al grupo su parecer al respecto y por consenso se cambió el nombre de la actividad por “Fiesta con Monstruos”.



Los niños lo gozaron, además de los rincones de lectura y escritura las lecturas y actividades que hacíamos en este sitio eran también sus favoritas. Elisa empezó a hablar como extraterrestre:

— *PratatarratapamynameisElisa*, ¿te acuerdas ticher? Tú nos enseñaste este idioma de otro mundo, pirarapathankyoumonday.

Sentí nostalgia al escucharla. ¿Por qué era tan difícil llevar a buen término la consumación de este proyecto de intervención?

La tiranía del tiempo reinaba produciendo un vacío e insatisfacción en mí. Con Pedagogía por Proyectos yo me sentía fuera de lugar. ¿En qué era diferente a las demás docentes? Yo también estaba siguiendo instrucciones, obedeciendo a la autoridad así sin cuestionar nada, simplemente obedeciendo en sumisión total experimentando que la escuela en ambientes ríspidos puede ser un lugar muy solitario. Sin embargo, si esto me tiraba, el gozo de los niños me levantaba, se veía en sus rostros, una amable actitud.

En “La Fiesta con Monstruos” los niños de tercero visitaban a los de segundo grado para invitarlos a cantar y a bailar canciones en inglés. Algo peculiar sucedió, después de ver cómo eran los disfraces en Halloween de los niños en países como Estados Unidos e Inglaterra, no hubo monstruos, pero sí: piratas, princesas, extraterrestres, osos, un soldadito de plomo, conejos.

Blanquita se disfrazó de una persona normal y expresó: —Todos creen que no llevo disfraz, pero yo sé que este es mi disfraz.



En el diseño de esta actividad, para conocer un poco sobre las tradiciones de otras culturas de habla inglesa y diferentes a la nuestra haríamos algo en común para convivir con los grupos de segundo: invitarlos a cantar y a bailar con las canciones: *Knock, knock trick or treat*, (no hay traducción para esta expresión que se utiliza para pedir dulces el día de Halloween), *Skeleton Dance* (el baile de los esqueletos), y *Five Little Monsters jumping on the bed* (cinco monstruitos brincando en la cama). Estas piezas

estuvieron en el top 10 de canciones favoritas en toda la escuela en esta época del año.

En esta fiesta a niñas y niños de tercero les dijo la directora que adoptarían a un estudiante de segundo y bailarían juntos. Todos los terceros tomaron muy en serio su papel. Ese día se desbordó un ambiente de fiesta poco usual en la escuela.

Toma de decisiones

Tratando de retomar el trabajo realizado en el 3° “A”, la irregularidad en las clases por la no asistencia de Mon-Ra nos hizo perder un ritmo sano de trabajo, pues cuando por fin llegó el segundo intento de que ellos propusieran su propio proyecto sin mi influencia, en realidad no concretamos en algo firme. Al lanzarles la pregunta: —*¿Qué vamos a hacer juntos de aquí a que termine el año?* —, el silencio imperó. Estábamos a mediados de noviembre, el tiempo de mi permiso para intervenir en la escuela estaba por concluir pronto.

Los niños se miraban entre sí. Les recordé que podían tener ideas de los rincones de lectura y escritura, de los libros que habíamos leído, por ejemplo. Mon-Ra sentada en silencio tenía el control, los niños no hablaban, volteaban a verla,

—Chicos, les está hablando la maestra de inglés, respóndale. A mí no me está preguntando, ¡yo qué! —dijo la maestra Mon-Ra levantando los hombros y sonriendo con falsa ingenuidad.

Karla levantó la mano y expresó:

—Yo quiero pintar y escribir.

Tadeo dijo: —Yo quiero jugar.

Elisa opinó: —Yo quiero seguir aprendiendo inglés.

Sólo expresaron acciones aisladas, anhelos por llamarlos de alguna forma que yo escribí en la hoja de papel bond pegada al pizarrón. Yael compartió su gusto por los libros y dijo: —Yo quiero contar historias.

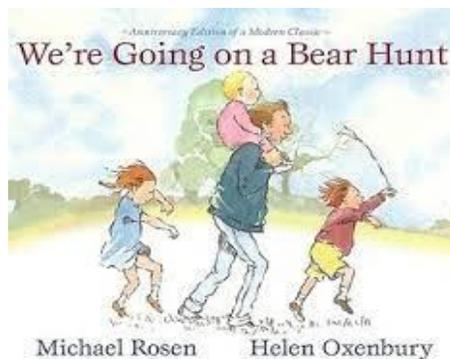
—Anota para que no se te olvide — me ordenó entusiasmada la arrebatada Elisa

—Muy bien. Recuerden que es algo que vamos a hacer juntos T-O-D-O-S —dije y añadí la a la lista la participación de Yael.

—Pues vamos a dejar hasta aquí la definición de nuestro proyecto sobre lo qué vamos a hacer juntos hasta terminar el año, porque está por terminar nuestra clase, para la próxima sesión traigan sus propuestas y digan porque quieren hacer lo que proponen —le dije a los niños.

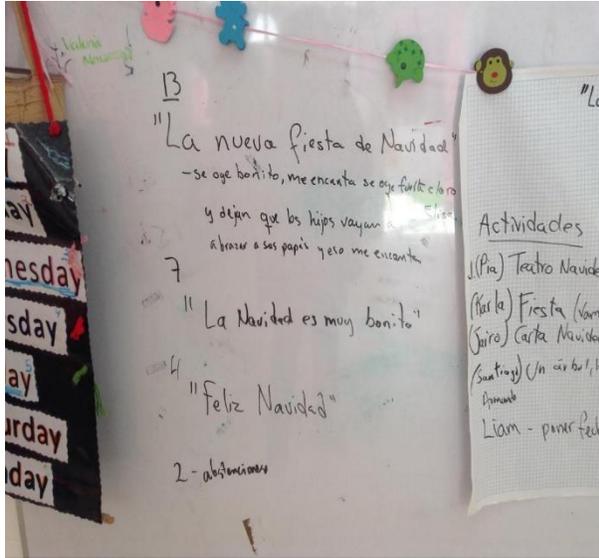
Después les pedí que se pusieran de pie y cantamos la canción de *goodbye*.

En la siguiente sesión y con la intención de aportar más ideas para la definición de lo que sería el último proyecto en mi intervención con *Pedagogía por Proyectos* hicimos una lectura actuada de un libro que ellos conocían muy bien: *We're Going on a Bear Hunt* (Vamos a casar un oso), un clásico infantil inglés de Michael Rosen⁶⁷ con ilustraciones de Helen Oxenbury que formaba parte de nuestro rincón de lectura. A pesar de que ellos ya conocían esta historia, propicié su lectura de diferente manera: actuándola, acompañándola con música.



Esto despertó sus espíritus pues después de leerles sus propuestas expresadas en la clase anterior ante la pregunta: ¿Qué vamos a hacer juntos de aquí a que termine el año? Su participación fue más nutrida. Pensaron preparar algo para Navidad para despedir el año. Juan Pablo propuso hacer un teatro navideño (esas fueron sus palabras), pero al explicar dio a entender actuar una lectura. Karla propuso una fiesta, porque la Navidad es una fiesta Jairo propuso escribir una carta navideña a los papás para decirles gracias por el cuidado que le dan a sus hijos, Santiago y Armando propusieron tener un arbolito de navidad en el salón,

⁶⁷ Michel Rosen es un autor y poeta británico de libros para niños. Promotor de lectura infantil.



—Lo dibujamos en la pared roja, porque ahí van las cosas importantes —, dijo Elisa ante la propuesta de sus compañeros.

Liam remató diciendo que era importante poner fecha a la fiesta de Navidad.

El pliego de papel bond se quedó sin espacio para seguir escribiendo, así que eché mano del pizarrón. Esta vez tuvimos un consenso, estábamos llegando a acuerdos serios. Los estudiantes mostraban genuino interés. Diego que era de los más callados levantó la mano y

dijo:

—¿Y cómo se llama lo que vamos a hacer?

Tomé la oportunidad para preguntarles a los estudiantes por un nombre. También les dije que todo lo que habían dicho era posible incluirlo en una actividad. Podíamos hacer una obra de teatro, escribir una carta navideña a nuestros papás que les entregaríamos al finalizar la obra. Yael preguntó:

—¿Y el arbolito?

—También lo podemos tener junto con otros adornos navideños en el salón—le respondí.

—Mejor dibújalo Ticher, ahí en nuestra pared roja es más barato— dijo Elisa.

—¿Qué opinan? —, le pregunté a todos, —Levante la mano quien esté de acuerdo.

Todos levantaron la mano, así que continué:

—¿Cómo vamos a llamar a este grupo de cosas que vamos a hacer? —Les pregunté pidiendo al tiempo que fuera más despacio.

Dulce levantó la mano para expresar su propuesta:

—La nueva fiesta de Navidad.

—¿Por qué propones ese nombre a nuestro proyecto? —, le interrogué.

—Porque es una fiesta con muchas cosas ¡hasta vamos a escribir una carta! —contestó la pequeña.

—Además se oye bonito —dijo Karla.

—A mí me encanta —comentó Juan Pablo.

—Yo voy a escribir dos cartas —dijo Elisa —una para mi mamá y otra a los reyes magos.

—Ese día van a venir los papás y yo voy a invitar a mi abuelita —dijo Tadeo.

—Eso me encanta —dijo otra vez Juan Pablo.

—La Navidad es muy bonita porque es bonita, bonita —propuso Patricio.

Luna también expresó su propuesta: —Yo digo que Feliz Navidad.

Al preguntarle a la niña por qué proponía ese título sólo levantó los hombros y siguió en silencio, de todas maneras, escribí su propuesta en el pizarrón. Le dije al grupo que seleccionaríamos el mejor título para el proyecto que estábamos haciendo conjuntamente. Procedimos a consensuar el nombre del proyecto, los resultados se aprecian en la Figura 24.

Figura 24. Resultados de la votación del nombre del Proyecto de fin de año

Nombre propuesto para el proyecto	Niña o niño que lo propuso:	Votos
La nueva fiesta de Navidad	Dulce	13
La Navidad es muy bonita	Patricio	7
Feliz Navidad	Luna	4
De 26 asistentes en la clase de inglés sólo dos niños no votaron.		

Yael fue uno de los niños que no votó y sin preguntarle porque no había votado levantó la mano y dijo: —A mí me gustan todos los nombres, de todas maneras, vamos a tener una fiesta.

Elisa tampoco votó, ella estaba en su derecho de abstenerse. Creo que el trabajo de ese día muestra que los niños estaban ganando autonomía en su elección. Vino la parte más difícil, seguir preguntando:

- ¿Qué aprenderíamos sobre el tema de la Navidad?
- ¿Por qué eligieron ese tema?
- ¿Qué sabíamos de la Navidad?
- ¿Con quienes contaríamos para hacer el proyecto y llevarlo a feliz término?
- ¿Con qué recursos?

Yo misma me hice bolas, en ese momento me hubiera gustado llamar al teléfono rojo de un experto para una asesoría exprés pero no podía poner al grupo de 3° “A” entre paréntesis e hibernarlos a todos para resolver un problema personal. Entre la lluvia de ideas, sobre lo que necesitábamos para obtener más información sobre la Navidad, Yael dijo:

—Tícher, ¿tú puedes traer cuentos de Navidad?

Asentí con la cabeza y también los invité a que ellos trajeran sus historias favoritas. Tomé un pliego de papel bond lo pegué en pizarrón y escribí el título: Compromisos. Abajo escribí mi nombre y mi compromiso de traer libros de Navidad. Fue lo último que hicimos en ese día, nos pusimos en círculo para decirnos adiós con la canción Goodbye.

En la siguiente reunión después de la rutina que escuetamente ya habíamos establecido, después de escribir la fecha en el pizarrón le mostré a los estudiantes los libros que ya había conseguido. Les pregunté: —¿Podemos leer uno? Y después seguir trabajando en la definición de nuestro proyecto — Eran cuentos escritos acordes a su edad, de historias fantásticas:

- Green is for Christmas de Drew Daywalt, ilustrado por Oliver Jeffers
- Christmas in the Manger de Laura Godwin ilustrado por Felicia Bond
- Pete the Cat save Christmas de Erik Litwin
- The Nutcracker de Amadeus Hoffman, version toddler.

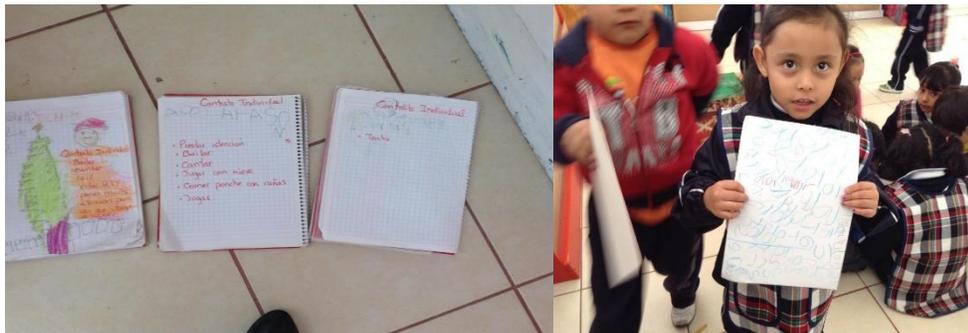
La belleza de este último libro es que incluía música. Era un libro viejo que perteneció a mis hijos y que ahora estaba feliz de poder compartir. Les dije que con aplausos elegiríamos el libro que en ese momento les compartiría. El más aplaudido fue *Green is for Christmas* (El verde es el color de la Navidad), es una pequeña historia de crayones que se disputan cual es el color de la Navidad. Al terminar les pregunté:

—*What do you think is the true color for Christmas?* (¿Cuál creen ustedes que es el color de la Navidad?)

Elisa respondió: —*Red!*

Les dije que dejaría los libros en el rincón de lectura para que los exploraran. Ya que querían hacer una pequeña obra de teatro, todas las historias se prestaban para hacer diálogos muy sencillos y poder actuar, era algo que ya habíamos hecho con la historia *We´re going on a Bear Hunt* (Vamos a casar a un oso)

Hicimos una lectura rápida de los avances de la sesión anterior. Cuando leí la hoja de Compromisos, con mi nombre y la tarea de conseguir libros, les dije que ya había cumplido el primer compromiso que ahora era su turno de escribir en sus cuadernos a que se comprometían para hacer nuestro proyecto. Karla y Liam repartieron los cuadernos a sus compañeros quienes al escuchar su nombre decían: *Present, Here!* (Presente, Aquí).



Los estudiantes hicieron su mejor esfuerzo en representar sus compromisos con dibujos, trazos de letras. Me di a la

tarea de escribir en sus cuadernos lo que ellos me decían en ese momento. Llegamos hasta el Contrato Individual.



Liam se comprometió a bailar, cantar, leer, venir a inglés, estar feliz, poner mucha atención para saber que vamos a hacer. Yael por primera vez se aventuró a hacer trazos de letras que traducidos decían: prestar atención, bailar, cantar, jugar con nieve, comer ponche con cañas y jugar. Matías también hizo el mejor esfuerzo haciendo trazos de letras que traducidos eran teatro, él quería actuar. Karo en su lenguaje escribió: prestar atención,

bailar, cantar, jugar, algo muy parecido a lo que había dicho Yael, Liam se comprometió a prestar atención, y a buscar una historia. Luis un poco lejano a lo que estábamos trabajando en sus trazos traducidos anotó: “Buscar a Wally⁶⁸ y decir en dónde se escondió.

Así los niños escribieron en su cuaderno su contrato individual en donde ellos se comprometían a hacer algunas tareas. Sólo cito el trabajo de estos niños porque los demás son muy similares y ellos fueron los primeros en compartir sus compromisos.

⁶⁸ Where's Wally? De Martin Handford. Es un libro ilustrado diseñado para encontrar a un personaje de playera rayada en blanco y rojo en un mundo de cosas y personas.

¡Vaya que se sentían especiales! En mis compromisos también está dibujar un arbolito de Navidad en una de las paredes rojas y así lo hice.

Pensando en ese momento, creo que de haber tenido un tiempo serio, sostenido, sin tantas interrupciones los resultados hubieran sido muy buenos. Para trabajar con Pedagogía por Proyectos se requiere más que buenas intenciones, no es algo que un día sí y el otro no, es una estrategia que requiere de disciplina y constancia.

Exploramos el término “HAPPY” (feliz), de revistas para recortar, que formaban parte del rincón de escritura, los niños tomaron imágenes de personas manifestando esta emoción. Era un tema que se ligaba a Merry Christmas (Feliz Navidad), pero también daba para reflexionar sobre lo que hacemos para procurar nuestra felicidad.

El camino estaba trazado en este último trabajo con los niños intencionando Pedagogía por Proyectos la importancia de la lengua materna para avanzar en la comprensión de la formulación de un proyecto a partir de los intereses de los niños fue medular, yo les traducía sí, pero sobre todo me interesaba que comprendieran y no tuvieran dudas de lo que estábamos construyendo.

Todavía tuvimos un par de clases más. Los estudiantes cambiaron de opinión y eligieron The Nutcraker, la historia de un juguete que le regalan a una niña en una noche de Navidad, y que cobra vida después de derrotar al Rey Ratón tras dura batalla. La niña es llevada por este juguete a un reino mágico poblado por muchos otros juguetes. Juan Pablo fue quien convenció a sus compañeros, su historia favorita era el Soldadito de Plomo, de hecho, su disfraz en “La Fiesta con Monstruos” fue de soldadito. Los niños realmente no objetaban nada, si les gustaba.

En la última clase leímos la historia de *Pete the Cat save Christmas*⁶⁹ (el Gato Pedro salva a la Navidad). La historia daba para cantar una canción navideña:

*Give it your all, give it your all.
At Christmas we give, so give it your all*

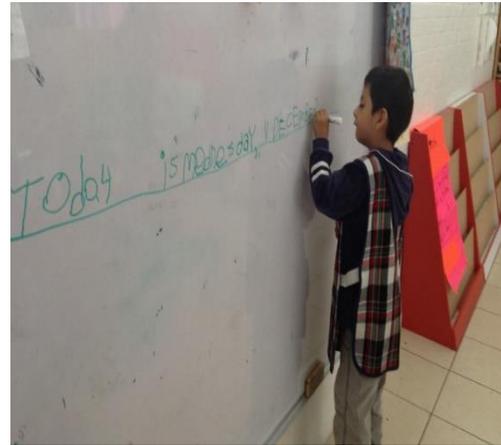
Dalo todo, dalo todo
En Navidad damos, así que dalo todo.

Lo que restaba de tiempo para concluir el año, la maestra titular enfermó. Así que hasta aquí quedó el trabajo. Aunque pedí apoyo a la dirección para concluir, no estuvo en su plan apoyar pues

⁶⁹ Esta fantástica historia cuenta que Santa se enferma el mero día de la Navidad, pero llama a Pete para que reparta los regalos de los niños y de esta forma Pete salva a la Navidad.

estaban todos los reportes y formatos que tenían que entregar a la zona escolar antes de terminar el año.

En la imagen vemos a Matias escribiendo la fecha del último día del año en que nos vimos en el 3° “B”, ahí fue dónde le tocó en la repartición de grupo cuando su maestra titular faltó.



B. Informe General de la Intervención Pedagógica

En la presentación de este Informe se reflexiona sobre los aspectos más relevantes que se consideran vitales en la intervención pedagógica de este proyecto y que se pueden localizar en los diferentes apartados de este documento. Tales aspectos fueron directrices en la realización de este proyecto pedagógico desde su génesis y marcan la ruta que siguió la propuesta inicial trazada con las voces de los estudiantes, así como con sus propuestas e intereses personales que desde su corta edad encontraron que existen y se oyen. Sin considerar el éxito o fracaso del resultado final de tratar de vivir Pedagogía por Proyectos en mi práctica docente en la aplicación de este proyecto prevalece una verdad que se encierra en la voz de Neruda en su poema 20: *“Nosotros los de entonces ya no somos los mismos”*. Se marcó un antes y un después en mi práctica docente y sólo espero que los estudiantes que tuvieron oportunidad de interactuar en este proyecto una nimia semilla de empoderamiento haya sido sembrada y que en su tiempo de fruto en abundancia.

1. Contexto

La asignatura Lengua Extranjera: Inglés, tiene un lazo estrecho con la enseñanza de la lengua, de ahí que esta materia nueva en preescolar y primaria se incorpora al Campo de Formación de Lenguaje y Comunicación desde tercero de preescolar, grado en el que se llevó a cabo este proyecto de intervención.

La asignatura de inglés pretende ajustarse a los mismos lineamientos que la materia de español, pero es otro idioma, si bien contextualizado ralmente en el entorno mexicano a causa de la globalización, existe rechazo e incluso fue considerado como una moda del nuevo gobierno que con el tiempo desaparecería además de representar una carga extra de trabajo para compañeros

docentes que tienen que acompañar por disposición oficial a docentes especialistas desde tercero de preescolar hasta primaria.

Quien sustenta el desarrollo de este trabajo, buscó profesionalizar su práctica docente en la impartición de este posgrado, Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, echando mano de las herramientas que ofrece Pedagogía por Proyectos para empoderar a los estudiantes involucrados en este proyecto de 3° “A” del Jardín de Niños “Seguro Social A”, a través de la escritura sin dejar de contemplar la lectura como un acto de libertad y autónomo que acompañará al ser toda su existencia. De esta forma español no es inglés o viceversa, pero ambos lenguajes están en el mismo campo formativo. No son lo mismo, aunque ambos tienen en común: un sistema alfabético con reglas que tienen que ser aprendidas para su comprensión, tiene un propósito comunicativo que se enriquece por medio de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas, el reconocimiento de otras culturas y lenguajes y la exploración de literatura infantil. Sobre todo esto, hay una única verdad que se expresa en las palabras de Raúl Ávila (1977) quien expresa que la lengua es de los hablantes y yo añado: sin importar el idioma, porque el lenguaje es poder porque permite construirse y actuar sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general.

2. Contexto Específico

La intervención pedagógica tuvo lugar en el Jardín de Niños Seguro Social “A”, es una escuela pública a nivel preescolar ubicada en el paraíso perdido de la Unidad Santa Fe, en la Delegación, Alcaldía Álvaro Obregón.

La zona es un lugar de contrastes, pues en ella habita gente de niveles económicos altos, y gente con escasos recursos en asentamientos urbanos —que, aunque ya regularizados aún sufren de carencias de servicios. Al igual que en el resto de las delegaciones inscritas en la Ciudad de México hay un deterioro en el medio ambiente, inseguridad pública, asentamientos urbanos en zonas de alto riesgo, déficit de viviendas, familias disfuncionales, delincuencia proclive en ciertas horas del día. La escuela es de jornada ampliada de 9:00-14.30hrs.

El centro escolar cuenta con cocina, biblioteca, patios, jardines, alberca de pelotas, arenero de alacranes, salón de cantos y juegos con un muro cubierto de espejos y un viejo y desafinado piano. El edificio fue donado por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en 1957, pensado en los hijos de los trabajadores del Instituto y a pesar de las áreas que necesitan mantenimiento niñas

y niños lo disfrutaban. El aula de inglés se instaló temporalmente en la biblioteca escolar y en la cocina.

3. Características de los participantes y el problema a resolver

Del grupo seleccionado 3° “A” con 32 estudiantes inscritos, se tomó una muestra mixta de siete estudiantes: 3 niñas y 4 niños, 2 de alto desempeño, 3 de mediano desempeño y 2 de bajo desempeño. La selección de 7 niños fue con la intención de tener una mirada cercana a resultados además de que los sujetos participantes habían participado en clases de inglés cuando fueron repartidos a grupos de tercero porque sus profesoras de español estuvieron ausentes. Con respecto al criterio de desempeño se consideraron las evaluaciones de sus maestras de segundo, pero en realidad esta selección de niñas y niños muestra diferentes estilos de aprendizaje, personalidades e intereses de los estudiantes. Esta selección fue convencional con la técnica de muestreo probabilístico. Se les aplicó una entrevista bajo los criterios de entrevista clínica de Piaget con preguntas para conocer sus hábitos lectores y aproximación a la lectura que los niños fomentan desde sus hogares y para tener una idea más clara de su acercamiento al idioma inglés y en que ámbitos si es por simple gusto por el idioma o clases formales.

De las y los siete estudiantes entrevistados a todos les gustaba venir a la escuela, aunque a dos poco y a cinco mucho. En sus casas no tenían libros de lectura en español, adecuada a su edad, y mucho menos en inglés. De los siete, sólo dos tenían contacto con el idioma inglés debido a que sus padres lo hablaban y les decían palabras sueltas. Todos manifestaron gusto por la lectura y aunque no entendieron nada en inglés, cuando tomaron alguna clase de inglés, manifestaron gusto por haber participado.

El contacto que tenían con el idioma inglés era a través de películas, caricaturas, no mencionaron libros. En la búsqueda de evidencias para intervenir se encontró que la población seleccionada no tenía una cultura lectora. Los niños no tenían contacto con libros y sus padres no les leían. Si esto no sucedía con la lengua madre entonces se infirió que el contacto que tenían con el idioma inglés era muy pobre.

De las y los siete estudiantes, cuatro escribieron su nombre con todas las letras sin mirar el gafete, dos lo escribieron mirando el gafete y uno solo mostró idea de escritura convencional.

Con respecto a las docentes se consideraron dentro del grupo a la directora y a la ATP (Asesor Técnico Pedagógico), ya que era muy común que cuando llegaba a ausentarse alguna maestra ellas tomaban los grupos.

Algunas de las características principales de la directora fue el seguimiento o acompañamiento cercano a las docentes, en cuanto a la planeación el modelaje de situaciones de intervención y control de grupo, apoyo pedagógico, cuidado de los niños, fomento al uso de los recursos teóricos y de soporte pedagógico que llegaban directamente de la Dirección de Preescolar para mejorar el desempeño docente, mantener informada a la comunidad escolar de cualquier situación que estuviera afectando. Las acciones de la directora estuvieron orientadas a respetar y obedecer la institucionalidad sobre la aplicación y seguimiento enteramente y sin variación de los lineamientos que los interpreta como educación de calidad, generando ambientes nada democráticos y colaborativos.

Hubo estrés en el ambiente laboral por el exceso de vigilancia y, trabajo que se prolongó fuera de la escuela. Las barreras comunicativas fomentaron la falta de armonía entre compañeras de trabajo. El único diálogo aceptado fue cuando se hacía lo que la directora decía.

De las ocho docentes en el plantel sólo seis aceptaron ser entrevistadas. La directora rechazó la entrevista. La intención de este instrumento fue saber qué tipo de apoyo pedagógico se ofrecía a la docente de inglés, en caso de existir. Se consideró el diálogo como medio de aproximación para establecer acuerdos en la intervención del aula de inglés, se quería saber si las docentes tenían conocimiento del PNIEB (Programa Nacional de Inglés) y su funcionalidad y saber su opinión sobre los estándares curriculares previstos para preescolar con el enfoque de competencias y si denotaban cambios actitudinales en las y los estudiantes relacionados con la materia de inglés.

El resultado fue: que todas las maestras consideraban pertinente el PNIEB aunque no sabían de su existencia, una maestra incluso se equivocó al relacionar inglés con el Campo Formativo de Lenguaje Oral y otra lo asignó al Campo Formativo de Desarrollo Personal y Social

4. Metodología de la Investigación

Este proyecto es de un enfoque cualitativo de tipo interpretativo (Álvarez-Gayou 2009) y holístico para hacer un Diagnóstico Específico. Para conocer a la comunidad escolar que integra el Jardín de Niños “Seguro Social A”, se empleó la Investigación-Acción como el proceso reflexivo sobre lo aportado para dicho diagnóstico en la asignatura de inglés.

Este método enfatiza en precisar un problema cotidiano e inmediato con miras a cambiar y mejorar la práctica educativa en un espacio de reflexión, interpretación, observación crítica y escribir un planteamiento, de esta forma se obtuvo el Diagnóstico Específico.

Al analizar los datos se continuó con la Documentación Biográfico-Narrativa. La técnica utilizada fue el relato único que permitió analizar e interpretar datos para construir el Informe Biográfico Narrativo dividido en episodios que muestran la historia de los hechos y sucesos más relevantes en el propósito de plantar las condiciones para que las y los estudiantes del 3° “A” produjeran textos escritos en inglés. En los episodios se escuchan las voces de las y los estudiantes, así como de otros actores educativos.

5. Fundamentación Teórica Pedagógica

La realización de este proyecto se acotó al criterio de Pedagogía por Proyectos por Jolibert y Jacob (1985) de cinco Fases para Preescolar.

Es un enfoque constructivista del aprendizaje que permite que los estudiantes aprendan haciendo, dialogando e interactuando entre sí. El marco teórico que sustenta a esta didáctica considera el constructivismo sociocultural en la educación de Vygostsky (1989) cuyos pilares que amparan esta teoría son el andamiaje, el aprendizaje situado, la tutoría y el aprendizaje cooperativo también presente en el enfoque teórico para la adquisición de una segunda lengua. Es de enfoque constructivista que considera el aspecto sociocultural porque es de dónde emana de manera constante una vida democrática y cooperativa.

También se consideraron juegos, rimas y canciones como herramientas útiles en el aprendizaje de la lengua inglesa como segundo idioma, el psicoanalista Erik Erikson (1982) en su teoría de desarrollo psicosocial considera el juego como medio idóneo para adquirir conocimiento. Su aportación en las teorías de aprendizaje de una segunda lengua sustenta que en la primera infancia los estudiantes están más motivados y estimulados en la clase de lengua extranjera cuando se utilizan materiales auténticos tales como juegos, imágenes, objetos reales.

6. Procedimiento de Intervención Pedagógica

Cada intento de proyecto fue realizado tratando de seguir a pie juntillas Pedagogía por Proyectos. Iniciando desde crear condiciones facilitadoras del aprendizaje en el aula de inglés, estimulando una vida cooperativa activa, proporcionando una diversidad de textos de todo tipo en inglés. Se

impulsó la lectura para favorecer la escritura con textos reales y no textos escolares. Se buscó que los estudiantes aprendieran a cuestionar o interrogar los textos que también se presentaron por medio de lecturas y canciones en videos. Interrogar un texto es más que responder preguntas de control de lectura, implica que cada estudiante encuentre un aprendizaje que le signifique para poderlo reproducir en otro ámbito de la vida real. Entre las actividades regulares del aula se establecieron los rincones de lectura y escritura, que siempre estuvieron a la mano de los estudiantes para que ellos los exploraran a manera de despertarles el deseo, de crear un puente entre la lectura y la escritura, orientado a la producción de textos en inglés.

En los meses de septiembre a diciembre, no obstante el proyecto se pensó hasta ginales de noviembre, se establecieron las condiciones facilitadoras, juntos trabajamos un contrato de convivencia, cocinamos juntos, tuvimos un festival con monstruos planeado por la dirección de la escuela, pero en el que se utilizaron herramientas de Pedagogía por Proyectos para sacar lo mejor de esa actividad y tratar de orientarlo a la producción de textos escritos en inglés.

7. Datos aportados por los instrumentos aplicados

En la aparente lentitud y falta de experiencia en esta intervención pedagógica, niñas y niños iniciaron el proceso de adquisición de vocabulario en inglés de su cotidiano rompiendo con filtros de aprendizaje impuestos y adquirieron gusto por la lengua inglesa. Iniciaron trabajando colores, después su nombre y el nombre de sus compañeros, saludos y palabras de cortesía, el nombre de las cosas que estuvieron a su alcance en el aula, escribieron reconociendo la direccionalidad de la escritura, jugaron con letras.

No se puede perder de vista de que la meta fue que los estudiantes escribieran textos en inglés y sólo se tuvieron tres horas a la semana en las que era un requisito indispensable la presencia de la maestra titular del grupo.

Ahora bien, de acuerdo con los instrumentos ocupados como el diario autobiográfico, entrevistas, fotografías, evidencias de los niños se reportan los siguientes resultados que dan cuenta del objeto de estudio y su relación con los estudiantes en el grupo:

a. Diario autobiográfico

El propósito de este instrumento fue el registro reflexivo de experiencias a manera de informe de vida en el aula en el que se registraron observaciones, recogieron reflexiones sobre la práctica

propia, así como sentimientos, frustraciones y autopropuestas de mejora en mi intervención docente. Se procuró plasmar el ambiente de clase que diera cuenta de las participaciones y relaciones sociales. La actuación de los maestros involucrados, porque invariablemente siempre tuve la compañía de la docente titular del grupo o no había clase. También se registró el comportamiento de las y los estudiantes, su relación entre ellos y el compromiso adquirido en las actividades propuestas en la materia de inglés, como se puede apreciar en la Figura 25.

Figura 25 Cuadro sobre el de Diario Autobiográfico

Grupo 3°A	Fecha:2, septiembre, 2013 Lugar: Aula de Inglés																												
<p>Desarrollo de la clase: La semana pasada se expuso a los niños a una actividad en otro idioma: extraterrestre. Jamás pensé que tuviera tanto éxito. Es divertida. Los niños hacen sonidos guturales y les dan entonaciones de sorpresa, pregunta, admiración. Creo que es una buena estrategia para conquistarlos para inglés. Lunes: arrancamos con todo, empecé con una dosis pequeña de cantos y juegos, con el fin de establecer una rutina. ¡A LOS NIÑOS LES GUSTARON LAS CANCIONES! OMG! Se sentaron curiosos (creo que les interesaba lo que les estaba diciendo sino no me hubieran hecho caso) A manera de que sientan que el salón es suyo, les pregunté si les gustaba y lo vieron sin color. Les dije que a dos muros les podíamos poner un color diferente. Los niños dijeron varios colores, pero no dijeron porque, pero Elisa hasta a mí me convenció de que el rojo es un buen color para llamar la atención y por supuesto pintar un muro y usarlo para poner cosas importantes. Pregunté que querían hacer en la clase de inglés y Elisa contestó: Aprender inglés. Un niño levantó la mano y dijo que a él no le gusta así que le conté el secreto de que a mi tampoco me gustaba hasta que lo tuve que hablar. Me ayudó a repartir el material que diseñé para trabajar colores en inglés. Al final la maestra Mon-Ra cuestionó mi método y fue ruda nivel nasty.</p>	<p>Comentarios Mis niños a observar de muy cerca:</p> <table border="1" data-bbox="771 840 1461 976"> <tr> <td>Elisa</td> <td>✓</td> <td>Liam</td> <td>✓</td> <td>Yael</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Dulce</td> <td>NP</td> <td>Pato</td> <td>✓</td> <td>Diego</td> <td>NP</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Luna</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Alto</td> <td></td> <td>Medio</td> <td></td> <td>Bajo</td> <td></td> </tr> </table> <p>Los niños saben usar el lenguaje. Al dar entonación al idioma “extraterrestre” y fingir entender a su interlocutor comprueban que las palabras no son la única forma de comunicarse. Es importante mesurar los contenidos a lanzar a los niños para que no se abrumen y queden vacunados contra el inglés. Sin embargo, las canciones -actividades divertidas que involucren movimientos los atrapan. Con sólo un empujoncito los niños se atreven a hablar para expresar sus ideas y a participar. La idea, de hacer suyo el salón de inglés fue bien recibida, esto forma parte de estar generando condiciones favorables para el aprendizaje a partir de crear pertenencia de grupo. Elisa es una bala! Para su edad tiene bastante vocabulario para expresar sus ideas e intereses. Tiene confianza en sí misma. Yael me sorprendió, lo único que hice fue respetar su no gusto por inglés y escucharlo sin juicio, pero al contarle mi secreto fue como si nos comprendiéramos. Después fue muy participativo y elocuente. Paso del silencio en la sombra a la luz comunicativa. Esta maestra no quiere trabajar conmigo, creo que busca que yo trabaje a su estilo. No hay apertura y como los paraguas: esto no va a funcionar si no abre su mente a cosas nuevas, diferentes.</p>					Elisa	✓	Liam	✓	Yael	✓	Dulce	NP	Pato	✓	Diego	NP			Luna	✓			Alto		Medio		Bajo	
Elisa	✓	Liam	✓	Yael	✓																								
Dulce	NP	Pato	✓	Diego	NP																								
		Luna	✓																										
Alto		Medio		Bajo																									

En parte de este fragmento se vislumbra la participación de las y los estudiantes en el acondicionamiento del aula para el aprendizaje, considerando sus gustos. Las anotaciones realizadas dan testimonio del tenor de lo que fue el trabajo en el 3° “A” en el tiempo permitido para trabajar en esta intervención por parte de la dirección de la escuela, que en este tiempo se tornó en un espacio hostil. No hubo intenciones de trabajo cooperativo, pero sí da cuenta del encuentro entre dos mundos. Por un lado, niñas y niños con su sorprendente inicial fascinación a un idioma extranjero que no es inglés, sino extraterrestre, se siente su libertad y confianza al hablar en un código desconocido con entonaciones; el otro mundo es oscuro, limitante pues el desagrado de la maestra titular del grupo llegó a afectar la intervención de este proyecto por no cumplir con la idea de control de grupo que ella consideraba: niños callados, sentados y de vez en cuando repitiendo sin sentido.

b. Evidencias, fotografías y videos

En el tiempo que duro la intervención niñas y niños de 3° “A” realizaron diferentes tipos de actividades que de forma natural les permitieron tener una aproximación interesante con la lengua inglesa: aprendieron a identificarse con su nombre, y reconocer el nombre de sus compañeros, también usaron saludos y palabras de cortesía, colores, los días de la semana, expresiones en su cotidiano dependiendo de la época del año. Realizaron algunos productos que quedaron como



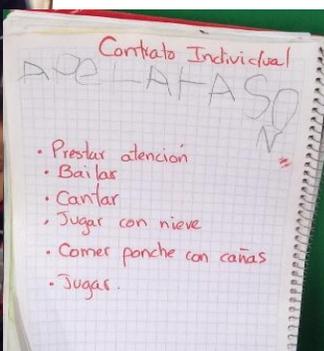
memoria en sus cuadernos. Hicieron uso de los rincones de lectura y escritura, jugaron, cantaron, y de todos esos momentos que dan fe de sus logros hay una memoria fotográfica y capturas en pequeños videos. El primero de esos logros tiene que ver con ellos mismos, pues se aventuraron a

encontrarse por primera vez con una lengua extranjera que terminaron por reconocerla de una forma diferente a la lengua materna; de haber manifestado abiertamente algunos estudiantes su desagrado a la materia de inglés por no comprenderla, se dieron la oportunidad de interactuar con

ella a través de actividades de manera autónoma asumiendo compromisos sencillos como repartir cuadernos en los que leían en la caratula principal el nombre de sus propietarios o materiales Descubrieron que su voz, ideas y propuestas pueden ser consideradas dentro la planeación docente, su alegría era inocultable. Tuvieron la experiencia de vivir apenas una muestra de lo que es vivir la democracia en el aula, sus voces fueron escuchadas y sus intereses e ideas abrigados como la materia prima para la construcción de nuevos e interesantes aprendizajes.



Un compañero de haber manifestado su



deseo de no escribir, Yael, fue muy claro al iniciar el curso, él dijo: —“Yo *no quiero escribir, estoy aprendiendo sólo voy a dibujar.* Al

final del último proyecto se aventuró a hacer sus primeros trazos. Vi nacer sus primeras letras.

Fueron apenas tres meses de intervención y parece suficiente para ver resultados, pero por naturaleza de la asignatura sólo se imparte tres horas a la semana con la condicionante de tener a la maestra titular del grupo presente, esos tres meses se redujeron a 40 horas menos 20 horas, que fueron los días que la maestra de español desapareció llevándose entre los pies la continuidad, sistematización y disciplina de este proyecto pedagógico.



De esta manera las fotografías apenas son una muestra del del trabajo realizado.



Juan Pablo le está diciendo la respuesta a Liam al oído:

—Di: *My name is Liam*

Karo nos está mostrando su color favorito:
Yellow



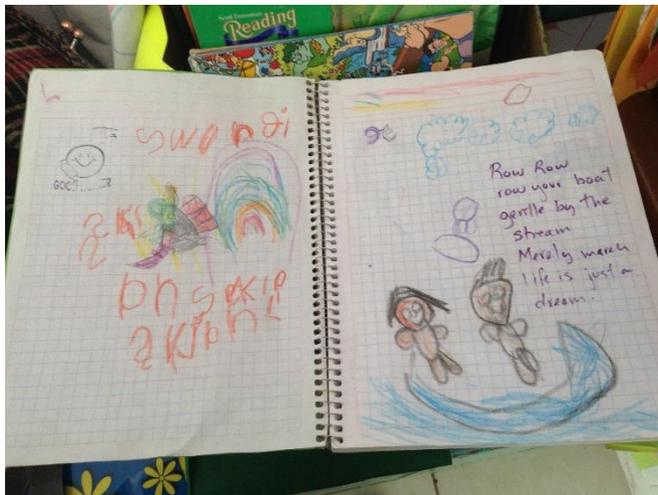
Elisa levantando la mano para participar.

What day is today?

Today is....

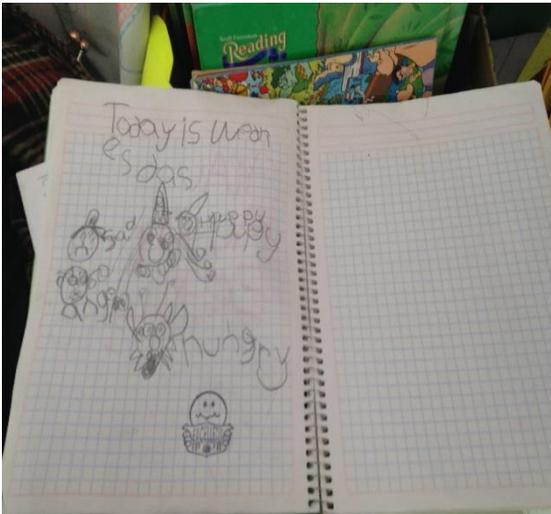


Niños trabajando con los materiales del rincón de escritura



Rima producto de lectura realizada por Karo del rincón de lectura.

La estación favorita del año de Liam.



Cuaderno de Luna

Tadeo escribiendo la fecha en el pizarrón.





Compañeritas cocinando y platicando.

Un invitado de 2° de preescolar en nuestra clase utilizando material del rincón de escritura.



Dibujando el “Living room” (la sala), lugar favorito de Luis en su casa. Trabajo en el patio con gises de colores.



¿Cómo se llaman las diferentes partes de nuestro cuerpo? Niñas y niños gustaban de la canción Skeleton dance (El baile del esqueleo) Pero... ¿nosotros tenemos un esqueleto? ¡Sí!
Excelente oportunidad para aprender un poco más de nuestro cuerpo.

La “Ticher” con uno de los cuerpos realizados en clase.



Trabajando juntos en armonía

Todos nos disfrazamos en una Fiesta con Monstruos.



Una hermosa mariposa se coló a nuestra fiesta.

Los más hermosos disfraces



Libro realizado por Karo

My Emotions (Mis emociones)



Dulce y Elisa también hicieron libritos de emociones



Compartiendo nuestros afectos, ¿qué nos hace feliz?: Un abrazo.
Preparándonos para nuestro proyecto final.



El mundo está lleno de letras.



Practicando como escribir cartas de amor para Madres, Padres y Abuelitas.

En la Navidad somos como una familia así que hay que permanecer unidos. “Stick together” (permanecemos juntos para apoyarnos, stick también es una varita y cada varita representa a un miembro de la familia),





¡Cuidado! Niños trabajando.



Vanesa escribió un mensaje de amor



El grupo de 3° "A"

c. Listas estimativas

Las listas estimativas fueron el instrumento de evaluación que permitió mirar de cerca en este proyecto el avance de los estudiantes en sus procesos de adquisición de escritura. En este primer cuadro vale considerar que las experiencias diversas que los estudiantes tuvieron con la lengua escrita han implicado una actividad intelectual desde que ingresaron al Jardín de Niños. Al momento que este grupo de siete niñas y niños participaron en este proyecto, ya tenían contacto con actividades de índole alfabetizador. La herramienta que se empleó para evaluar la primera lista

estimativa al inicio y al final de este proyecto fue una Rúbrica de Evaluación General sobre producción de textos. Ver Figura 26.

Figura 26. Rúbrica de Evaluación General sobre producción de textos

. Rúbrica de Evaluación General sobre producción de textos	
<p>Nivel 4 Sobresaliente</p> <p>El estudiante demuestra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos con un alto grado de efectividad.</p>	<p>Participa de manera congruente con el tema Entrega actividades o productos completos en tiempo y forma Comprende y explica la actividad realizada Sigue las indicaciones y reglas de clase Respeto a sus compañeros y docentes Cumple con el cuidado de los materiales Mantiene el lugar de trabajo asignado por el docente</p>
<p>Nivel 3 Satisfactorio</p> <p>El estudiante demuestra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos con efectividad.</p>	<p>Participa de forma congruente con el tema Entrega actividades o productos incompletos en tiempo y forma Trabaja de manera colaborativa y se integra en los equipos Comprende la actividad realizada con cierta dificultad Sigue las indicaciones y reglas de clase Respeto a sus compañeros y docentes Cumple con el cuidado de los materiales Mantiene su lugar de trabajo limpio y ordenado Respeto el lugar asignado por el docente</p>
<p>Nivel 2 Dominio básico</p> <p>El estudiante tiene dificultad para demostrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos</p>	<p>Participa de forma mínima Entrega actividades o productos con el mínimo requerido por el docente Ocasionalmente se integra con sus compañeros Comprende muy poco la actividad Comete faltas a las reglas de clase (Contrato didáctico) Comunicación no asertiva con sus compañeros Hace mal uso del material Mantiene su lugar de trabajo sucio y desordenado Muestra resistencia al lugar asignado por el docente</p>
<p>Nivel 2 Insuficiente</p> <p>El estudiante tiene carencias fundamentales en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para seguir aprendiendo</p>	<p>No participa dentro de las actividades Falta con la entrega de actividades Evita integrarse Falta a clases regularmente Comprensión nula de las actividades Comete faltas graves a las reglas de clase (Contrato Didáctico) No participa dentro de las actividades Comunica ideas de forma no asertiva Daña materiales y evita repararlo o reponerlo Mantiene su lugar de trabajo sucio y desordenado Ocupa un lugar diferente al asignado por el docente</p>

En las primeras listas estimativas se muestra el lugar desde donde las y los estudiantes escribían su nombre tanto al inicio como al final de la intervención del proyecto. Ver Figuras 27 y 28.

Figura 27. Lista estimativa para observar el desarrollo en la apropiación del sistema de escritura al inicio del Proyecto de Intervención

Nivel	Presilábico (Diferenciación entre dibujo y escritura)			Silábico (Establece relación entre aspectos sonoros y gráficos)		Alfabético
	Presimbólica	Escritura Diferenciada	Trazo Discontinuo	Con valor sonoro convencional	Sin valor sonoro convencional	
Nombres						lee y escribe correctamente
1. Elisa					✓	
2. Dulce					✓	
3. Liam				✓		
4. Patricio					✓	
5. Luna				✓		
6. Diego		✓				
7. Yael	✓					
Observaciones:						
Tengo la impresión de que Dulce y Elisa están muy cerca de leer y escribir de forma autónoma. Escriben perfectamente su nombre e identifican las letras de sus nombres en otras palabras. Ambas son amantes de la lectura y son muy preguntonas sobre el significado de las palabras.						
Indicaciones: Marque con una X el nivel escritura en el que se encuentra el estudiante considerando las características de sus dibujos y trazos conforme a los siguientes preceptos:						
NIVEL PRESILÁBICO: el niño reproduce letras, pero desconoce su significado.						
Presimbólico: Reconocen representación gráfica de las letras y la diferencian de dibujos.						
Escritura Diferenciada: El niño copia las letras, pero no sabe lo que dice.						
Trazo Discontinuo: El niño empieza a producir signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales (círculos, palitos, ganchos)						
NIVEL SILÁBICO: Hay una correspondencia entre la escritura y la oralidad.						
Con valor sonoro convencional: Una palabra incluye letras que corresponden a la palabra.						
Sin valor sonoro convencional: Las letras que escriben por sílabas no corresponde a la palabra.						
ALFABÉTICO: El niño lee y escribe. Reconoce el sonido de cada letra y es capaz de combinarlas de manera adecuada.						

Figura 28. Lista estimativa para observar el desarrollo del nivel de trazo en el sistema de escritura al final del Proyecto de Intervención

Nivel	Presilábico (Diferenciación entre dibujo y escritura)			Silábico (Establece relación entre aspectos sonoros y gráficos)		Alfabético
	Presimbólica	Escritura Diferenciada	Trazo Discontinuo	Con valor sonoro convencional	Sin valor sonoro convencional	
Nombres						Escribe y lee correctamente
1. Elisa						✓
2. Dulce						✓
3. Liam						✓
4. Patricio					✓	
5. Luna						✓
6. Diego		✓				
7. Yael					✓	
Observaciones:						
Las diferentes interacciones que niñas y niños tuvieron en el reconocimiento primero de las letras de su nombre, escribir su nombre, completar palabras, identificar sonidos, exposición a textos literarios, las y los estudiantes mostraron con entusiasmo su deseo de escribir para comunicarse.						
Indicaciones: Marque con una X el nivel escritura en el que se encuentra el estudiante considerando las características de sus dibujos y trazos conforme a los siguientes preceptos:						
NIVEL PRESILÁBICO: el niño reproduce letras pero desconoce su significado.						
Presimbólico: Reconocen representación gráfica de las letras y la diferencian de dibujos.						
Escritura Diferenciada: El niño copia las letras pero no sabe lo que dice.						
Trazo Discontinuo: El niño empieza a producir signos que ya no son dibujos pero tampoco letras convencionales (círculos, palitos, ganchos)						
NIVEL SILÁBICO: Hay una correspondencia entre la escritura y la oralidad.						
Con valor sonoro convencional: Una palabra incluye letras que corresponden a la palabra.						
Sin valor sonoro convencional: Las letras que escriben por sílabas no corresponde a la palabra.						
ALFABÉTICO: El niño lee y escribe.						
Escribe y lee correctamente: Reconoce el sonido que representa cada letra y es capaz de combinarlas de manera adecuada.						

Figura. 29. Lista estimativa para evaluar habilidades en el uso y apropiación de la lengua inglesa al finalizar la intervención en este proyecto

Nombre	Escucha con atención 4,3,2,1	Sigue instrucciones 4,3,2,1	Recuerda palabras nuevas en inglés 4,3,2,1,	Participa activamente 4,3,2,1
1. Elisa	3	3	4	4
2. Dulce	4	4	4	3
3. Liam	3	2	3	3
4. Patricio	4	3	3	4
5. Luna	4	4	3	4
6. Diego	2	2	2	2
7. Yael	4	4	4	4
Observaciones: El niño en el estado de Suficiente en todas las habilidades no asistió a la escuela. La madre del pequeño decía que ella le daba clase. Las contadas veces que se presentó era disperso, no participaba y la mayor del tiempo se dormía y guardaba silencio.				
Indicaciones: Escriba el número correspondiente al desempeño del estudiante 4 es el mayor y 1 el menor.				
4. Destacado:	Muestra interés y respeto al interlocutor, por iniciativa propia.	Sigue instrucciones dadas en inglés contextualizadas dentro de la vida del aula mediante respuestas verbales y no verbales por iniciativa propia.	Incorpora expresiones, palabras nuevas en su vocabulario en inglés de forma autónoma.	Por iniciativa propia comunica y utiliza formas convencionales del lenguaje. Disfruta
3. Satisfactorio	Se distrae con facilidad, pero regresa a escuchar a su interlocutor	Duda en seguir instrucciones en inglés, pide que le traduzcan y realiza tareas con inseguridad.	Requiere de una ligera motivación para incorporar las nuevas expresiones y palabras vistas en clase. Participa con alegría.	Utiliza formas convencionales del lenguaje. Requiere de invitación para participar.
2. Suficiente	Requiere de acompañamiento para escuchar.	Requiere de acompañamiento para seguir instrucciones.	Requiere de un modelo que le recuerde	Requiere de un modelo a seguir para participar
1. Insuficiente	Requiere de acompañamiento para no distraer a sus compañeros.	Le cuesta trabajo seguir instrucciones y requiere de acompañamiento que le vayan guiando para realizar una tarea.	No muestra interés en el idioma inglés.	Su participación es caótica y busca en todo momento estar jugando.

En la Figura anterior se muestran las habilidades que desarrollaron las y los estudiantes en el uso y apropiación de la lengua inglesa. Ver Figura 29.

Las siguientes listas estimativas son sobre las Competencias Específicas con sus respectivos Indicadores. Figura 30, Figura 31, Figura 32 y Figura 33.

Cada lista estimativa diseñada para cada Competencia contiene una detallada descripción y muestra información sobre el avance de niñas y niños participantes en este proyecto. En la Figura 30, Competencia 1: *“El estudiante obtiene, comparte información y la trata de expresar, de manera verbal en inglés durante distintas actividades individuales y grupales, con entusiasmo frente a sus compañeros y otros tipos de auditorio”*; se arrojan los resultados en lo referente a la expresión verbal en inglés, durante las actividades e interacciones suscitadas a lo largo de la intervención pedagógica que mostraron con entusiasmo las y los estudiantes involucrados en el grupo. Ver Figura 30.

En la Competencia 2: *“El estudiante expresa de forma gráfica las ideas que quiere comunicar, tanto en lo individual como en equipo de forma autónoma”*; se reportan los resultados de observar cómo, los estudiantes expresaron de forma gráfica las ideas que quisieron comunicar, desde lo individual hasta lo colectivo de forma autosuficiente. La expresión gráfica es un medio que ayuda al desarrollo motor y cognitivo, por el que también el estudiante proyecta y expresa sus gustos y sentimientos. Con la práctica estos trazos se convirtieron en letras que crearon palabras que niñas y niños pudieron leer y escribir de forma independiente de acuerdo con su nivel de desarrollo. Ver Figura 31.

La lista estimativa de la Competencia 3: *“El estudiante reconoce características del sistema de escritura al estar en contacto con los diferentes tipos de texto”*, reporta sobre el reconocimiento de los estudiantes del sistema de escritura al estar en contacto con diferentes textos, ubica imágenes y las diferencias del texto y reconoce su orientación. Ver Figura 32.

En la Competencia 4: *“El estudiante selecciona, interpreta y recrea cuentos, poemas, a la vez de reconocer algunas de sus características”*; da cuenta de los resultados obtenidos al exponer a los estudiantes a actividades en inglés que les permita seleccionar, interpretar y recrear cuentos. A lo largo de los proyectos realizados, las y los estudiantes estuvieron completando escritura de palabras así como explorando la escritura de las mismas. Ver Figura 33.

Figura 30. Lista Estimativa para evaluar Competencia 1

Nombre del Proyecto: Contrato de Convivencia																					
C1: Obtiene información y la trata de expresar																					
Fecha:	C1A			C1B			C1C			C1D			C1E			C1F			C1G		
11/12/2013																					
Nombre:	L	P	N	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P
1. Elisa	✓				✓			✓			✓			✓			✓			✓	
2. Dulce	✓					✓		✓				✓		✓				✓		✓	
3. Liam	✓					✓			✓		✓				✓			✓		✓	
4. Patricio		✓			✓				✓		✓			✓				✓		✓	
5. Luna	✓					✓		✓			✓			✓				✓		✓	
6. Diego			✓	✓					✓			✓			✓		✓	✓			✓
7. Yael	✓				✓			✓			✓			✓				✓		✓	

Análisis:
 El enfoque de esta competencia se relaciona con la obtención de información y el logro de expresión verbal en el idioma inglés de forma verbal y grupal. De los dos niños considerados de bajo rendimiento al iniciar la intervención pedagógica, uno de ellos logro avances considerables: respondía a saludos, decía su nombre, señalaba letras, pero no se aventuró a trazarlas hasta en la planeación del segundo proyecto que emanó de la inventiva de los estudiantes. El otro niño no tuvo avances pues faltaba mucho.
 Esta competencia habla de la seguridad que en sí mismos mostraron los estudiantes en un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso.
L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado

Competencia 1	Indicadores
Obtiene, comparte información y la trata de expresar, de manera verbal, en inglés durante distintas actividades individuales y grupales, con entusiasmo frente a sus compañeros y otros tipos de auditorio	La niña o el niño... A. Identifica el significado de las palabras a través de la imagen. B. Hace uso de lenguaje no verbal, para mostrar comprensión con monosílabos “Yes”, “Hello, goodbye”. C. Se familiariza con un repertorio de palabras necesarias, para interactuar con sus compañeros de manera individual y en grupo. D. Manifiesta el deseo de expresarse en inglés. E. Colabora y ayuda a expresar dudas para comprender una lengua distinta a la materna F. Escucha con atención lo que se habla en inglés G. Aprecia y disfruta expresiones literarias en inglés.

Figura 31. Lista estimativa para evaluar Competencia 2

Nombre del Proyecto: Vamos a Cocinar Juntos																				
C2: Expresa de forma gráfica las ideas																				
Fecha: 18- 25/09/2013			Actividades realizadas en este proyecto: 1. Recetas de cocina 2. Aprendiendo de alimentos con el plato del buen comer 3. Cocinando Juntos 4. Explorando los rincones de lectura y escritura.																	
Nombre			C2A			C2B			C2C			C2D			C2E			C2F		
			L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
1. Elisa			✓				✓			✓		✓			✓			✓		
2. Dulce			✓			✓						✓			✓			✓		
3. Liam			✓				✓			✓		✓			✓			✓		
4. Patricio			✓				✓			✓		✓			✓			✓		
5. Luna			✓			✓			✓			✓			✓			✓		
6. Diego				✓			✓			✓		✓				✓		✓		
7. Yael			✓			✓			✓			✓			✓			✓		
Análisis: El aprecio y disfrute que los niños mostraron en la asignatura de inglés les permitió realizar sus primeros trazos de manera autónoma a un niño que rechazaba la idea de escribir.																				
L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado																				
Competencia 2									Indicadores											
									La niña o el niño...											
Expresa de forma gráfica las ideas que quiere comunicar, tanto en lo individual como en equipo de forma autónoma									A. Reconoce tema, propósito y destinatarios. B. Identifica componentes gráficos. C. Reconoce gráficamente un repertorio de palabras que le permitan reproducir sus ideas. D. Reflexiona en el sistema de escritura, reconoce gráficamente un repertorio de palabras E. Usa la lengua materna y algunas palabras en inglés para satisfacer su curiosidad sobre el entorno y expresarlo gráficamente. F. Explora diferentes textos.											

Figura 32. Lista estimativa para evaluar Competencia 3

Nombre del Proyecto: La Fiesta con Monstruos															
C3: Reconoce características del sistema de escritura															
Fecha: 01/10/2013 a 01/11/2013	Actividades: 1. Partes del cuerpo en inglés 2. Hounted House (La casa embrujada) 3. Lectura de canciones de Halloween en el sitio del 4. Explorar rincones de lectura y escritura														
Nombre:	C3A			C3B			C3C			C3D			C3E		
	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
1. Elisa	✓			✓			✓			✓			✓		
2. Dulce	✓			✓			✓			✓			✓		
3. Liam	✓			✓				✓		✓			✓		
4. Patricio	✓			✓				✓		✓			✓		
5. Luna	✓			✓				✓		✓			✓		
6. Diego	✓			✓					✓	✓			✓		
7. Yael	✓			✓				✓		✓			✓		
Análisis: Aquí se rompieron las etiquetas de alto, mediano y bajo desempeño los niños amaron leer. En estas sesiones Diego asistió a casi todas las actividades y el desarrollo que mostró que significativo.															
L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado															
Competencia 3							Indicadores								
							La niña o el niño...								
Reconoce características del sistema de escritura al estar en contacto con los diferentes tipos de texto.							A. Ubica dónde se lee (texto) y dónde no (imágenes) para comprender lo leído. B. Reconoce: la orientación de la lectura en libros, los componentes gráficos, direccionalidad del texto y un repertorio de palabras en inglés. C. Reconoce componentes gráficos y textuales (texto, ilustración, número de página) en cuentos o narraciones. D. Respeta expresiones culturales propias del inglés. E. Muestra aprecio por la literatura.								

Figura 33. Lista estimativa para evaluar Competencia 4

Nombre del Proyecto: La Nueva Fiesta de Navidad																					
C4: Selecciona, interpreta y recrea cuentos. Reconoce algunas de sus características.																					
Actividades: Explorar libros que hablarán de la Navidad Escribir cartas de agradecimiento Descubrir que es la felicidad Actuar la lectura del Nutcracker de Amadeus Hoffman Aprender canciones para Navidad Hacer una Fiesta																					
Fecha: 04/11/2013 18/12/2013	C1A			C1B			C1C			C1D			C1E			C1F			C1G		
Nombre:	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N	L	P	N
1. Elisa	✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓		
2. Dulce	✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓		
3. Liam	✓			✓				✓			✓		✓			✓			✓		
4. Patricio	✓			✓				✓			✓		✓			✓			✓		
5. Luna	✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓		
6. Diego	✓			✓					✓			✓	✓			✓			✓		
7. Yael	✓			✓			✓				✓		✓			✓			✓		
<p>Análisis</p> <p>Al registrar los datos para esta competencia es notorio el avance que las y los estudiantes tuvieron en el proceso de familiarización con una segunda lengua. Desafortunadamente, el plan de realizar este proyecto pedagógico se vio interrumpido desde el 22 de noviembre.</p> <p>L=Logrado, P= en proceso de logro, N= No logrado</p>																					
Competencia 4		Indicadores																			
		La niña o el niño...																			
Selecciona, interpreta y recrea cuentos, poemas, a la vez de reconocer algunas de sus características.		<p>A. Completa escritura de palabras</p> <p>B. Usa la lengua como medio para expresar sus ideas</p> <p>C. Hace comparaciones entre repertorio de palabras en lengua materna e inglés.</p> <p>D. Explora la escritura de las palabras y agrupa palabras escritas a partir de semejanzas y diferencias.</p> <p>E. Explora información en materiales en los que distingue componentes gráficos.</p> <p>F. Aprecia expresiones propias de la lengua inglesa Muestra interés por una lengua distinta a la materna</p> <p>G. Disfruta y comparte con el grupo su producción de textos orales y escritos.</p>																			

8. Reflexiones generales

- Lo primero que hay que comprender es que niñas y niños escriben desde su propio referente, si éstos son mínimos en inglés se dificulta más que se apropien del vocabulario, por ello es importante aportar experiencias donde su mundo del conocimiento crezca.
- Trabajar la confianza para aprender un nuevo idioma, ponerlos en contacto con él desde sus propias necesidades, contribuye a que se vayan familiarizando con la lengua extranjera, para establecer relación con su propia vida.
- El ambiente armonioso conlleva crear situaciones donde el juego sea el camino con el que aprender de forma agradable. Esto significa también tomar en cuenta lo que ellos propongan y orientarlo, en este caso, hacia el aprendizaje del inglés, incluso con apoyo de la tecnología.
- Llevar Pedagogía por Proyectos al aula tiene el riesgo de educar para la libertad. Estos instrumentos arrojan información que nos permiten ser testigos de la autonomía y responsabilidad hacia sus propios aprendizajes que ganaron los estudiantes que participaron en este proyecto pedagógico.
- A pesar de los obstáculos, en el aula de inglés se vivió una democracia que no pudo ser silenciada. Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de la lectura y la escritura (Lerner, 2001).
- Lo aportado por estos instrumentos desde el área de lenguaje permiten apreciar que se fortalecieron las habilidades comunicativas en inglés: hablar, escuchar, leer y escribir, que la confianza que los niños ganan en ambientes seguros les permite emanciparse. Las etiquetas de alto, mediano y bajo rendimiento son una invención castrante, pues cada niño tiene su propio proceso de desarrollo.

CONCLUSIONES

- De acuerdo con los hallazgos de la investigación con respecto al problema planteado que sustenta este trabajo de si los niños de 3° “A” de preescolar tienen dificultades para producir textos en inglés por el escaso contacto y la presencia de este idioma extranjero en su realidad cotidiana, se pudo apreciar que en cuanto los estudiantes son expuestos a actividades retadoras acordes a su edad, divertidas e interesantes en las que vieron plasmados sus gustos personales se motivaron a producir textos en inglés desde sus recursos grafomotores, algunos empezaron sólo dibujando y terminaron en la aventura de trazar sus primeras letras.
- En la escuela para los niños debe privilegiarse la lectura y la escritura como procesos que los niños disfrutan. La creación de ambientes textualizados en inglés, fueron un factor que creó un vínculo afectivo con el aprendizaje de la lengua inglesa a través de las actividades realizadas en la clase, así como con las que los niños de manera voluntaria eligieron en el rincón de lectura y el rincón de escritura que contenían materiales bilingües de fácil comprensión para ellos.
- En la postura tradicional que asume que los niños son para la escuela. Desde preescolar los niños son condicionados a estar sólo recibiendo información como vasijas sin llenadera, información que no permite un sano desarrollo cognitivo porque sólo se recibe sin ser cuestionada, como si el objetivo principal fuera que los niños aprendan a obedecer y los maestros a reproducir programas. En esta intervención se demostró que para transformar la eficacia de los aprendizajes hay que optar por el éxito, la inteligencia, la complejidad, la exigencia y por la responsabilidad. El trabajo con Pedagogía por Proyectos posibilitó el acercamiento a los estudiantes y el acompañamiento que considera al aula como un lugar para aprender.
- Para transformar este precepto, quien sustenta este trabajo tuvo que adquirir el compromiso de ver transformada su práctica docente con la ayuda de Pedagogía por Proyectos, y entonces desde la voz e intereses de los niños propiciar proyectos pedagógicos orientados

a la producción de textos escritos en inglés. Un nuevo rol docente que mantenga una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación se inserta en un marco de colaboración con los demás maestros, con los padres, con la comunidad escolar Jolibert (2009). La vida cooperativa y la Pedagogía por Proyectos no es solo es la incumbencia de niñas y niños.

- Pedagogía por Proyectos no es para desarrollarse en solitario los docentes involucrados en la formación de las y los estudiantes en la escuela tienen la obligación de generar ambientes armónicos de trabajo, con una comunicación asertiva, ser tolerantes y respetar sus diferentes estilos de enseñanza para apoyar a los estudiantes en sus procesos de autogestión educativa. Jolibert (2009) apuesta al trabajo cooperativo entre maestros para ayudar en la preparación, la planificación y la dirección de actividades que contribuyan de manera conjunta para un aprendizaje exitoso del leer- escribir, situación que se aplica en ambos idiomas: inglés y español.
- Las etiquetas de alto desempeño, mediano desempeño y bajo desempeño corresponden a una apreciación limitativa que genera prejuicios hacia el trato a los estudiantes para justificar el fracaso escolar. Cada estudiante tiene su propio proceso de aprendizaje, en el camino se aprecia si los va logrando, tiene un ritmo que no se compara con el de otros niños, su proceso es único para construir las competencias o habilidades que necesita para seguir en avanzada. En el aula todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades, todos son iguales.
- Las bases para desarrollar competencias lingüísticas que permitieron la construcción de diversos tipos de textos bilingües descansaron en la disposición y confianza que los niños desarrollaron en sí mismos. El participar en situaciones de juego intencionado, actividades lúdicas con rimas y canciones, trabajar en los módulos de escritura y lectura, así como reconocer el esfuerzo de su trabajo en la producción de textos en inglés, son acciones que favorecieron a crear un ambiente de clase agradable y deseable fueron una punta de lanza para que los estudiantes dieran rienda suelta a su imaginación.

- La lectura y la escritura tienen una relación inseparable (Jolibert, 2017, p.3). Los niños iniciaron su proceso de aprender a leer y a escribir produciendo, siguen en su camino, apenas empiezan. Sin embargo, su alegría al explorar el Rincón de Lectura y después expresar en sus cuadernos sus vivencias, con sus textos propios con la ayuda de la secretaria (la maestra asumiendo este rol) para convertir sus trazos y palabras en textos escritos dejaron rostros satisfechos.
- El contacto de niñas y niños con la lengua extranjera inglés inició con cualquier pretexto: el gusto por una canción, la reflexión sobre una palabra, un juego, un libro, señalar los días de la semana en un texto completo ubicado en el pizarrón o tener curiosidad por lo que fuera. Los niños disfrutaron cada momento. El contacto fue con fines comunicativos y es una vivencia en que los pequeños estudiantes mostraron querer más: cantar más, escribir más, jugar otro poco, leer libros.
- Los proyectos de aula contribuyeron a que niñas y niños ganaran confianza en sí mismos y reconocieran sus talentos y habilidades como autores de sus propios textos construidos con grafías no convencionales, palabras que fueron textos completos en sí mismas. Los avances dan cuenta de la necesidad de generar espacios que permitan la construcción permanente que fortalezca sus procesos cognitivos, así como la construcción social que se hace a través del lenguaje.
- La mayor preocupación de los pequeños estudiantes en 3° “A” de preescolar fue jugar. En esta intervención pedagógica, el juego fue tan natural como respirar. Por medio del juego los educandos hicieron uso de la fantasía, el juego simbólico y la imaginación. También tuvieron que lidiar con la regulación de sus emociones y tolerar la frustración.
- El juego además de desarrollar sus competencias motoras finas y gruesas, facilitó las interacciones y la comunicación, aportando a la clase de inglés de un ambiente seguro en el que los niños también mostraron rasgos de su temperamento. Algunos fueron muy activos, otros sensibles, y otros no paraban de moverse. Conocer estos aspectos de su personalidad enriqueció los contenidos que el docente planeó para exponer a los niños.

- A través del juego los niños desarrollaron competencias lingüísticas y de comunicación. Los estudiantes ganaron más palabras y expresiones en su haber tan solo por la interacción y convivencia. Por ejemplo, al asociar colores, decir su nombre y preguntar a su amigo si estaba triste o contento, o al cantar una canción que involucrara movimientos. Con el juego los niños exploraron, manipularon objetos, hicieron razonamiento numérico desarrollando así sus competencias cognitivas y potenciando sus competencias afectivo-sociales con abrazos musicales, juego que hacíamos en el aula de inglés y que fue un favorito de los niños.
- La experiencia de haber trabajado bajo los preceptos de Pedagogía por Proyectos primero supone una reflexión introspectiva sobre el quehacer dentro del aula al ver que las áreas de oportunidades para posibilitar la escucha a los estudiantes y así involucrarlos en sus procesos de aprendizaje con el fin de empoderarlos, es digna de ser considerada, abrazada por los docentes que nunca serán los mismos después de haber tenido contacto con esta propuesta educativa.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

ACUERDO NÚMERO 592 (2011). México: SEP.

ACOSTA, M. (2006). *Nuevos Enfoques en la Enseñanza de la Lectoescritura en la Escuela Elemental*. México: McGraw-Hill Interamericana.

ALBERT, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. (Capítulo 8). España: McGraw Hill/Interamericana de España, S. A.

ÁLVAREZ L.Y GAYOU J. (2010) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ÁVILA, RAÚL. (1999). *La Lengua y los Hablantes*. Cursos Básicos para Formación de Profesores, Área: Lenguaje y Comunicación. México. Trillas.

BASSEDAD, E. (1991). *Diagnóstico "Psicopedagógico"*. En: *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*, pp. 49-74. Buenos Aires: Paidós.

BAENA, G. (2012) *Tesis en 30 días*. México: Editores Mexicanos Unidos.

BARTHES, R. (1974) *La historia de la humanidad. Mitologías*. México: Siglo XXI editores.

BERTELY, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.

BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. UK York University: Cambridge University Press

BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

BRANSFORD, J, BROWN et al. (2000). *How People Lear: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.

BRUNER, J (1991). *De la revolución cognitiva a la revolución cultural*. Madrid: Alianza.

CABANES, R. & GODARD, F. (1996). *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Bogota, Colombia.

CAMBRIDGE, (2008). *Dictionary*. Cambridge University Press. England.

CASSANY, D; LUNA M; Y SÁENZ, G. (2002) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CLARK, R. (1978). *55 Reglas esenciales. Manual para la educación de los más jóvenes*. México: Latam.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Subdirección General de Información y Publicaciones.

CRESPI, F. (1997). *Manual de la Sociología de la Cultura*. España: Estampa.

DAKAR. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Senegal.

DECROLY, O. (1998). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. España: Morata.

DELORS, J. ET AL. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI. Madrid: Santillana: Ediciones UNESCO.

DECROLY, O. (1998). *A hero of education*. NYC.

DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DÍAZ, B. (2001). *Los procesos de frustración en la tarea docente*: Buenos Aires: Nueva Visión.

DÍAZ, B Y ÁNGEL ET AL. (1998). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En: Revista Iberoamericana de Educación. OEI:

DÍAZ, B Y HERNÁNDEZ, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*: México: Mc Graw Hill.

ELLIOT, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.

ESTRADA, M. (2012). El Impacto de la Globalización en el proceso de Separación individualización. En: *Adolescencia: Espejo de la Sociedad Actual*, pp.170-183, México: Lumen.

FERRARO, R. (2000). *La marcha de los locos*. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. México: FCE.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic books.

GARRALÓN, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: Panamericana.

GARCÍA, E. (2010). *Piaget*. México: Trillas.

GARRIDO, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel.

GARTON, S & JULIAN, E. (2011). *From Experience to Knowledge In ELT* .UK: The OXFORD ESOL Handbook.

GIMENO S., J. (2008). *Educación por Competencias ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.

GÓMEZ, V. Y GONZÁLEZ M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

GONZÁLEZ, M. (2001). *Apuntes sobre una globalización de la educación*. Integratec, Revista del Sistema TEC de Monterrey. Año 8. No. 45 Enero -Febrero 01. México.

GRADDOL, D. (2000). *The future of English?* The British Council, England.

HEATHFIELD. D. (2014). *Storytelling with our Students*. UK: DTDS.

HERNÁNDEZ, S. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.

JIMÉNEZ, M.J. & LALIENA, L. (1992). *Educación Ambiental: Cajas Rojas*. Madrid: MEC

JOLIBERT J., Jacob J (1985). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Buenos Aires: Manantial.

JOLIBERT, J; Y JACOB, J; (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: Ediciones De Lirio.

JOLIBERT, J; Y CHRISTINE S; (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

KNOWLES, M. (1973). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Universidad Iberoamericana.

LADO, A. ISMACH, L. ET AL. (2002). *La mediación del aprendizaje hoy por hoy y el derecho de aprender*. Argentina.

LATORRE, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LE BOTERF, G. (1999). *La ingeniería de las competencias*. Francia: Éditions d'Organization.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.

LINCE, C.T. (2005) *Young learners*. USA: McGraw Hill.

MAHER, J. (1997). *Introducing Chomsky*. USA: Totem Books.

MAYOR, J. (1994). *Un plan de lectura para toda la vida*. México: Editorial Planeta.

MEECE, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: McGraw-Hill.

MONEREO, C. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Graó.

MONTESORI, M. (1988). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

MORÍN, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

NEGRETE, T. (2010). *La intervención educativa. Un campo emergente*. México: UPN.

NEMIROVSKY, M (2009). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.

OCDE, (2010). *Acuerdo de cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*.

PEREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes*. España: Universidad de Málaga.

PIAGET, J. (1961). *The genetic approach to the psychology of thought*. NYC.

PIAGET, J. Y INHELDER, B. (1974). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PIAGET, J. (1978). *Inteligencia y afectividad*. España: AIQUE.

PERRENOUD. P. (1999). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD. P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PORLÁN. R, (2000). *El diario del profesor*. Sevilla: Diana

POZO, J.I (2010). *Adquisición de conocimiento*. España: Morata.

PRAGA. (2008). *Una educación sentimental*. España: Catedra.

RIZVI, F, LINGARD, B. (2009). *Globalizing Education Policy*. London and New York: Routledge.

SEGOB, (1992) DIARIO OFICIAL. *Acuerdo Nacional Para la Educación Básica*. 05/ 19/1992.

SEP, (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP

SEP, (2006) *Programa de Estudios de Secundaria*. México: SEP.

SEP, (2006). *Educación básica. Español*. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

SEP, (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP

SEP, (2008). *Subsecretaría de Educación Básica. Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. México: SEP

SEP, (2010). *Fundamentos curriculares. Programa Nacional de Inglés*. México: SEP.

SEP, (2011). Learning First and Second Languages, Learning Theories. En: *Teacher's Diploma Course*. México: CENTRO DE IDIOMAS DABAR.

SEP, (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: SEP

SEP, (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica. Guía de la Educadora*. México: SEP.

SEP, (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP

SEP, (2011). *Programa de Estudios. Guía de la Educadora*. México: SEP

SEP, (2010). *Programa Nacional de Inglés. C1, C2, C3, C4*. México: SEP.

SEP, (2011). *Programa Nacional de Inglés*. México: SEP.

SEP, (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.

SOLÉ, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

TAMAYO, M. (1997) *Metodología formal de la investigación científica*. México: Limusa.

TEDESQ, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

TORREGO, J. (2004). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. México: Alianza Editorial.

TORRES, A. (2010). *Educación por Competencias, ¿lo idóneo?* Libros del Centenario de la Revolución Mexicana. México: Editorial Torres.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

VALDES, G. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters From Immigrant Communities*. NYC.

VALDIVIA, R ET AL. (2008) Niños de edad preescolar que aprenden inglés. Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje. Sacramento: Departamento de Educación de California.

VYGOSTKY, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

WILSON, J. (2000). *El Lenguaje y la Búsqueda de la Verdad*. Barcelona: Edhasa.

Referencias Electrónicas

AGUILAR L. (2008). Marco para el análisis de las políticas públicas.

<http://guerrero.upn.mx/chilpancingo-meb/>

BRITISH COUNCIL (2014). *Don't worry mum and dad, I WILL SPEAK ENGLISH!* Guía de Bilingüismo.

<https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-guia-bilinguismo-es.pdf>

BRITISH COUNCIL, Anderson R., Arnold W., (2015). *Writing and young learners*

<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/writing-and-young-learners>

BRITISH COUNCIL (2018). Como aprender a escribir en inglés para niños.

<https://www.britishcouncil.es/blog/como-aprender-escribir-ingles-ninos>

BRITISH COUNCIL (2020). Razones por las que aprender otro idioma a temprana edad mejora el futuro de los niños. <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/aprender-otros-idiomas-ninos>

Hypothesis and Theory. Revista electrónica (2015)

Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01227/full>

<http://uupn.upn.mx/meb>

[mx/file.php/70/M1_Bloque1_T1/Marco_accion_Dakar_texto.pdf](http://uupn.upn.mx/file.php/70/M1_Bloque1_T1/Marco_accion_Dakar_texto.pdf)

Consulta: 2012.

Montalvo, L. (2008). <http://setebec.wordpress.com/2008/09/20/luis-hernandez-montalvo-no-a-la-reforma-curricular-improvisada-e-consulta/>

Consulta: 2012.

Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/?val=hol%C3%ADstico>
Consulta: 2012.

<http://Educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/9-la-enseñanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee>
Consulta: 17/02/2013.

<http://mexico.cnn.com/nacional/2012/12/10/el-gobierno-presenta-una-reforma-educativa-para-vigilar-al-magisterio>.
Consulta: 18/02/2013.

<http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf>
Consulta: 3/3/2013.

http://maestros.brainpop.com/group/formadoresdedocentes/forum/topics/como-construir-competencias?xg_source=activity (Resumen de la conferencia de Philippe Perrenoud el 23 de octubre de 2009). Consultado el 3 de octubre, 2014.

Lomas C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. España. Texto de la ponencia del Seminario Internacional: <http://www.fundaciónsantillana.com>
OCDE. (s.f). Disponible en: <http://www.ocde.org.mx/>

Pérez, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico?* España. Texto en Educar por competencias: <http://www.scielo.org.mx/>

PISA, (2016). *Resultados clave 2015*. OCDE, Mejores políticas para una vida mejor. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Reuven, F. (2001). *Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. (ISSN: 0034-8082): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>

SEP. (s.f.). *Educación Básica*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx>

Suárez, D; y Ochoa L. (2008). *Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes*: Revista Nodos y nudos. Volumen 8: <https://revistas.pedagogica.edu.co/>

Talavera, M. (1994). *Cómo se inician los maestros y su profesión*: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/>

UNESCO. (1990) *Educación para todos: Finalidad y contexto*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

UNESCO. (2002) *Educación para todos ¿Va el mundo por el buen camino? Resumen del informe*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129777_spa

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*.
UNESCO Digital Library <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

VIELMA E.; SALAS M. (2000) *En Educere, Artículos, Año 3 No. 9, Junio 2000*. “Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner”. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>