

"Lo esencial es invisible a los ojos": algunos puntos de partida para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el nivel inicial

Marcela Paula Ghiglione *

Introducción

Las representaciones sociales que construyen los maestros sobre la lengua inglesa se actualizan en sus planificaciones anuales y, consecuentemente, en sus prácticas áulicas. Dichas valoraciones de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) se contraponen en gran medida con las conceptualizaciones que poseen los niños del nivel inicial al ingresar a la escuela pública. Estas diferencias contribuyen a generar resultados escolares diferenciales, desmotivación por parte de los estudiantes y en el futuro, posible *fracaso escolar* en el área.

Por lo tanto, conocer las representaciones que los maestros y los alumnos poseen sobre el inglés y su enseñanza resulta altamente valioso con el fin de comparar lo que los alumnos piensan y desean aprender con los contenidos que los docentes planifican anualmente. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es conocer, describir y analizar qué representaciones de la lengua inglesa y su enseñanza se revelan en la práctica del Inglés como Lengua Extranjera en el nivel inicial jardín de infantes, salitas de 4 y 5 años, de la provincia de Entre Ríos. Más aún, cuando no existen todavía documentos orientadores oficiales, es decir, lineamientos curriculares que especifiquen qué "competencias y contenidos" se deben desarrollar en dicho nivel en el área de Lenguas Extranjeras.

*Marcela Paula Ghiglione nació en la provincia de Buenos Aires, Argentina y reside en la provincia de Entre Ríos, Colón. Es Profesora de Inglés egresada de la Escuela Normal "República Oriental del Uruguay" de la ciudad de Colón y es también Licenciada en Inglés egresada en la Universidad Nacional del Litoral en el año 2010. Actualmente estudia la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Tecnológica Nacional de la ciudad de Concepción del Uruguay (Entre Ríos). Trabaja en el nivel inicial y primario en la Escuela Normal "ROU" y en el nivel secundario en las escuelas de educación técnica EET N°1 y 2 de la ciudad de Colón, Entre Ríos.

El presente análisis relacionará el problema de las representaciones del inglés y su enseñanza en el nivel inicial, como hemos dicho tomando como caso la provincia de Entre Ríos, con algunos aportes del enfoque interaccionista socio-discursivo de Jean-Paul Bronckart (2007) para el estudio de las didácticas de las lenguas. Por lo tanto, la organización de nuestra exposición parte de la premisa que la didáctica es acción, y como tal, resulta imperativo referirse a sus tres fases, siguiendo a Bronckart y Schneuwly (1996: 67-68), a saber:

- 1) la identificación y la conceptualización de los problemas;
- 2) el análisis de las condiciones de intervención didáctica;
- 3) La elaboración de propuestas didácticas.

Los subtítulos elegidos en este trabajo hacen alusión a las tres fases de la didáctica como acción porque el análisis de las representaciones de la lengua extranjera construidas por alumnos y docentes del nivel inicial permiten describir, identificar y analizar posibles dificultades y, posteriormente, formular nuevas propuestas didácticas. Sostenemos que no es necesario un *mesianismo* (Viñao 2002) como manera de encarar posibles resoluciones didácticas, sino que es crucial analizar el conflicto y encontrar una posible variación dentro de la misma práctica educativa con el objetivo de coadyuvar a la motivación del alumnado del nivel inicial en el área inglés.

Es importante considerar que “la innovación educativa, como el cambio en la escuela, constituye una aventura” (Carbonell [2000], en Viñao, 2002: 36). Es por ello que este trabajo tiene como objetivo invitar al lector a explorar nuevos caminos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.

Las representaciones como identificadores de conflictos

En una primera instancia resulta muy útil acotar el término *representación*. Para ello, partiremos de la definición de Jodelet (en Moscovici [1986]: 473; Kaplan, 2007: 36) quien sostiene que “las representaciones sociales son un tipo de conocimiento social que (...) habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico”. Existen diferentes sinónimos tales como clasificaciones, veredictos, imaginarios institucionales, visiones, valoraciones, o juicio profesoral tal como lo estipulan Bourdieu y Saint Martín ([1975] en Kaplan, 2007: 38). Por su parte, García ([1991]: 17 en Kaplan, 2007: 37) especifica que la representación es considerada como *producto* y *proceso* a la vez:

En tanto producto debe considerarse como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos.

Consecuentemente, en el presente trabajo el término *representación* es abordado como el *producto* de un *proceso* de construcción social enmarcado en el contexto escolar. Para su análisis, decidimos trabajar en base a la siguiente metodología que está dividida en tres etapas. En primer lugar, realizamos entrevistas informales (Guber, 2001) para conocer las concepciones de la lengua inglesa que hacen a las representaciones de los docentes que trabajan en el nivel inicial y primario.

Luego, para llevar a cabo observaciones participantes (Guber, 2001) en las clases del nivel inicial contamos un cuento creado con el propósito de habilitar las representaciones de los alumnos mediante sus comentarios. Es importante establecer que el cuento consta de dos partes: una narrativa y otra dialogada. En la primera se presentaron los personajes de un laboratorio: The Scientist and his friend (El científico y su amigo). La segunda parte se construyó con preguntas guías y un texto elaborado de manera clara y comprensible. En relación a la estructura del cuento para niños del nivel inicial, Ruiz (1990: 64) explica que se le debe “dar un mínimo desarrollo narrativo, debe presentar un mínimo conflicto a resolver o un elemento sorpresa que haga atractiva la situación”. En nuestro cuento, los personajes como resultado de un experimento, viajan a otro planeta y conocen a un alienígena Mr. English que habla en inglés. Este personaje imaginario interactúa con los pequeños alumnos con el objetivo de obtener respuestas sobre las siguientes preguntas: ¿Qué es la Lengua Inglesa (LI) para Uds.? ¿Conocen el inglés? ¿Qué les gustaría aprender en las clases de LI? ¿Qué les gustaría hacer en dichas clases? ¿Les gusta aprender esta lengua? ¿Por qué? Se desprende que el cuento responde a su vez al formato del *cartoon* (dibujo animado) y sus cruces con el *comic*. Su relato, entonces, fue acompañado por las viñetas que hilan la historia y dramatizado con títeres y otros objetos (ver Anexo). Es importante destacar que la narración del cuento se realizó de manera conjunta con los niños pues de esta forma, como sostiene Ruiz (1990: 59), “se permite la atención conjunta adulto-niño, en torno a unas imágenes claras y significativas, atención que posibilitará la negociación conjunta del significado de las palabras”.

En tercera y última instancia analizamos y comparamos las respuestas obtenidas por parte de los alumnos y docentes entrevistados. La tercera etapa se detallará a continuación con su respectivo análisis y referencia bibliográfica.

El análisis de las condiciones de intervención didáctica en el nivel inicial

Bronckart y Schneuwly (1996: 67) exponen que “toda enseñanza tiene una historia: la de los objetivos (...), la de los programas, de los métodos (...) Toda enseñanza se produce en un contexto institucional y material preciso”. Es por ello que resulta necesario poseer un buen conocimiento de estos para una intervención didáctica eficaz en el nivel inicial. Malajovich (2006: 9) se refiere a la educación argentina en el jardín de infantes y sostiene que “la educación de los niños pequeños en instituciones educativas, ha sido una de las últimas conquistas de la infancia. En efecto, la educación inicial es el nivel más joven en la mayoría de nuestros países”. Rosana Ponce (en Malajovich, 2006: 13) reconstruye con minuciosidad la historia del nivel en nuestro país y analiza las concepciones filosóficas y políticas, los intereses y los debates que continúan teniendo vigencia en educación inicial. En este sentido, no se trata de que dicho nivel esté exento de polémicas didácticas.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es importante contextualizar los grupos de estudiantes que participaron en este trabajo. Los niños asisten a las salitas de 4 y 5 años del Jardín de Infantes Querubín de la Escuela Normal Superior “República Oriental del Uruguay” de la ciudad de Colón, Entre Ríos. Ambos grupos están constituidos por 21 alumnos cada uno. Su nivel de inglés es principiante, ya que en ambos casos este es su primer año de inmersión en dicha lengua. También los docentes del establecimiento contribuyeron a este trabajo, pues analizamos sus representaciones sobre la lengua extranjera y el conocimiento de los programas que se emplean como guía para la planificación de las clases de idiomas en el jardín de infantes.

En una primera instancia hablamos personalmente con las siguientes docentes: dos maestras jardineras, dos maestras en inglés, una profesora del área y una alumna practicante. Muy gentilmente nos dijeron que no había problema con ofrecernos una entrevista, pero enfatizaron que hablar sobre la enseñanza del inglés en el jardín es un “tema candente”, “polémico” y “como si fuera arenas movedizas”. Transcribimos los momentos de las entrevistas que creemos dan cuenta de las representaciones de la lengua inglesa y su enseñanza en el nivel inicial de los docentes.

Entrevista nº 1

Nora P. Maestra de jardín de infantes. Salita de 5 años.

“El inglés es interesante. Sirve para incrementar el conocimiento general de los niños”.

“También aprender inglés en jardín les facilitará el aprendizaje en la primaria”.

“Es importante comprender que el inglés les servirá para su vida laboral adulta”.

“Los contenidos son extraídos de los Lineamientos. Lo que sí hacemos es trabajar con rutinas”.

Entrevista nº 2

Nora B. Maestra de jardín de infantes. Salita de 4 años.

“El inglés no es difícil porque tiene la forma de juego, es una canción sin pausa.”

“La metodología que utiliza la maestra de inglés es similar a la de la maestra jardinera. Esto motiva a los niños.”

“Los contenidos que elegimos para nuestra planificación están extraídos de los Lineamientos Curriculares. Estos se eligen de acuerdo a los temas que son cercanos a los niños tales como: nos vamos de viaje, jugamos en la escuela y en nuestras casas, cuidamos a nuestras mascotas.”

“Generalmente, se emplean recursos variados pero los dibujos o imágenes visuales no son extraídas de los diferentes canales televisivos.”

Entrevista nº 3

Nora P. Actual profesora de inglés del nivel primario y nivel jardín de infantes.

“Se enseña inglés para ayudarlos en la primaria... es un paso hacia la primaria”.

“Los contenidos son los mismos que en primaria y segundo pero más sencillos, es decir, son menos. En vez de cinco miembros de la familia se enseñan tres. Pero son los mismos.”

“Los intereses de los niños a veces se tienen en cuenta y otras no. Es difícil cuando tenés 20 alumnos en cada salita.”

Entrevista nº 4

Carina. Actual profesora del nivel primario. Ex docente de inglés en el jardín de infantes.

“El inglés que se enseña es un recorte. Es algo no real en sus primeras etapas. En la primaria y luego en la secundaria se naturaliza.”

“Los docentes deben tener en cuenta los intereses de los niños y sus inquietudes.”

“Generalmente se tiene en cuenta el vocabulario. En jardín y en primer grado se trabaja los contenidos de manera oral. En segundo grado se enfatiza la escritura del mismo vocabulario. En los años posteriores se trabaja estructuras”.

Entrevista nº 5

Tamara. Alumna practicante del profesorado de inglés de la ciudad.

“La lengua inglesa es útil. Aunque sean chiquitos y lentos, aprender otra lengua les sirve a los niños igual porque se exponen a otra cultura”.

“Además, debe ser enseñada de manera divertida. Si uno se aburre, los *gurises* se aburren también”.

“En relación a los intereses de los alumnos de nivel inicial, no tengo ni idea. Supongo que les debe gustar trabajar con personajes de los dibujos animados como los de Discovery Kids. Seguramente se debe enseñar los colores”.

“Es importante alentarlos desde jardín para evitar la frustración en el secundario. Alumnos de este nivel posterior te preguntan para qué les sirve el inglés”.

“En el profesorado te forman respetando la metodología en boga. Vamos con las corrientes pedagógicas. Ahora está todo eso de lo comunicativo”.

Entrevista nº 6

Nora R. Licenciada en Lengua Inglesa. Docente del profesorado de inglés. Actual docente de la cátedra: Residencia Profesional. Como no se pudo concretar la entrevista ella decidió escribirnos el siguiente email:

Hola Marcela: te aclaro que todo lo que te voy a decir es mi opinión, no lo tengo escrito y tampoco sé si es así, yo creería que sí. ¿Cuál es el sentido de enseñar inglés en nivel inicial? al menos en la escuela, me parece es el mejor momento de empezar, absorben prácticamente todo, son como esponjitas, están abiertos a aprender, son muy dúctiles. Por supuesto tiene que mucho que ver la metodología que se aplica, hay que trabajar el juego, con el cuerpo, moverse, hacer cosas, reírse, divertirse y aprender, inculcar hábitos por ej. a través de canciones, motivarlos, crear suspenso, tratarlos con cariño y respeto pero ponerles límites cuando sea necesario. Reciclar los temas, es decir dar temas nuevos, posteriormente retomarlos y trabajarlos mezclados con algún tema nuevo. No dar temas sueltos sino darles un contexto.

En FAAPI Rosario, estuve en un panel muy interesante. Un profesor de alemán explicaba que en su escuela tienen este idioma desde jardín de infantes hasta recibirse en la secundaria; ahí al final le toman un examen de esta lengua (me imagino que han de llegar con un muy buen nivel, no se debe cortar como acá). Le pasó que un grupo completo presentaba algunos problemas de pronunciación, no entendían el por qué y comenzaron a investigar: Descubrieron que esos chicos no habían tenido profesores calificados en los primeros años, entonces él resaltaba la importancia de contar con docentes, personal capacitado que enseñen bien, por lo general se cree que porque son chicos (de edad) cualquiera les puede enseñar y no es así. Yo coincido con esto, si aprenden algo mal, es muy difícil después de revertirlo por eso en nivel inicial debería enseñar maestras jardineras bilingües, ante la falta de éstas, DOCENTES no cualquiera que sepa algo de inglés.

Con respecto a los temas, me parece que lo ideal sería que se trabaje con la jardinera, y hacer intentos de interdisciplinariedad, por ej. si la jardinera de sala de 5 años está dando señales de tránsito, en inglés trabajemos con el semáforo, con los colores rojo, verde y amarillo (estos temas sí se dan), armemos un juego con esto y por ej. Introduzcamos 3 palabritas: Stop, go or move y Watch!!! or careful !!! que si bien no es la intención enseñarlas pero es input y todo sirve, me entendés???

Tampoco es cuestión de forzar la interdisciplinariedad, se deben dar enganches naturales sino vamos a estar haciendo cualquier cosa.

En Residencia nos pasa que nosotros nos basamos en lo que nos dice la maestra de inglés y eso enseñamos. Yo no me acuerdo de haber visto contenidos mínimos para inglés nivel inicial, me da la sensación que inglés es una isla y cada maestra da como le parece.

Yo encuentro muy positivo la observación a la maestra jardinera, es una lástima que haya solamente 30' semanales. Debería haber 30' tres veces por semana por lo menos.

Bueno Marce, espero te sirva, es mi opinión, si estoy errada avísame que no me ofendo y contáme que otros aportes se hicieron, todo sirve para mejorar las prácticas. Un beso Nora.

Por lo analizado en las entrevistas y en las planificaciones, se puede afirmar que se evidencian concepciones de la lengua inglesa como *doxa gramatical* (cf. Bronckart, 2007) arraigadas en la experiencia misma del docente pues muestran que la lengua extranjera es más bien una acumulación de vocabulario:

Yo no me acuerdo de haber visto contenidos mínimos para inglés nivel inicial, me da la sensación que inglés es una isla y cada maestra da como le parece.

A su vez, observamos que las concepciones de los docentes están ancladas en el léxico pues en las planificaciones los contenidos circulan por los mismos ejes, a saber: útiles escolares, colores, formas, familia, mascotas, comidas y bebidas. Al elegir estos temas, las docentes recortan la realidad dejando a un lado el objetivo principal de la escuela detallado en la planificación [1].

Lo notable es que los mismos temas carentes de significado para el niño se repiten en las dos salitas. Al respecto, las maestras de inglés de salita de 5 años nos relatan que:

Los contenidos son los mismos que en primaria y segundo pero más sencillos, es decir, son menos. En vez de cinco miembros de la familia se enseñan tres. Pero son los mismos.

Generalmente se tiene en cuenta el vocabulario. En jardín y en primer grado se trabaja los contenidos de manera oral. En segundo grado se enfatiza la escritura del mismo vocabulario. En los años posteriores se trabaja estructuras.

No obstante, las respuestas de los niños ante la pregunta qué es inglés, como observaremos más adelante, muestran que sus intereses están relacionados con su propio contexto. Por ejemplo, se refieren a películas de dibujos animados, programas televisivos para niños, tópicos concretos como los juguetes y animales y deportes variados. Este hecho pone de manifiesto que no existe una

verdadera interacción entre las representaciones de los alumnos y la de los docentes puesto que hay una brecha importante entre las concepciones del docente y las de los niños. Esta desconexión se evidencia en las siguientes afirmaciones de los docentes:

El inglés que se enseña es un recorte. Es algo no real en sus primeras etapas. En la primaria y luego en la secundaria se naturaliza.

Se enseña inglés para ayudarlos en la primaria... es un paso hacia la primaria.

Los intereses de los niños a veces se tienen en cuenta y otras no. Es difícil cuando tenés 20 alumnos en cada salita.

Es importante especificar que existe una contradicción entre la planificación y la elección de los contenidos puesto que se plantea como objetivo de la materia incentivar en el alumno la comunicación. Sin embargo, si la opción es este enfoque comunicativo, no se les brinda a los alumnos las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa puesto que sólo se recorta la realidad a lo lexical. Esta tensión entre una concepción de la lengua inglesa como *doxa gramatical* (reservorio léxico), aunque justificada desde el mencionado enfoque comunicativo, y las representaciones y conocimientos que los alumnos de 4 y 5 años detentan sobre el inglés se develaron en nuestras observaciones participantes. A continuación transcribimos los momentos más significativos de nuestro registro.

Alumnos de salita de 4 años (A= Alumno, AA= Alumnos, D=Docente)

Antes del cuento se preguntó qué es un laboratorio. Los niños no dieron una respuesta específica y lo relacionaron con la biblioteca ya que luego, la maestra jardinera me contó que al día siguiente irían a visitar la biblioteca de la escuela primaria. No obstante:

A: El laboratorio es donde mezclamos cosas raras.

A: Pimienta y azúcar.

D: y podemos mezclar palabras, words like green, blue, red ...

A: Las palabras, dice mi mamá, pueden ser malas.

A: y también buenas como Hello Boys.

A: Hello girls. A mí me gustan las palabras buenas.

D: ¿En dónde hay muchas palabras en inglés?

A: Cuando nos saludamos.

A: En la canción de Hola y Goodbye.

A: Noooo....en la canción de Hello y Goodbye.

D: Let's listen to a story.

AA: Toy Story 3.

AA: Esa película está linda.

D: (Muestro una porra colorida que indica Story Time).

Genaro: Vieron... no era Toy Story 3, es otro cuento.

D: (Poster nº 1) Look! The scientist is in the laboratory!

A: Ese ahí está en el laboratory.
D: Good! (Poster nº 2) The scientist is with a...
A: Boy...no girl...
D: A bad boy! (me ayudo con gestos y expresiones faciales).
Luisina: Es malo porque está poniendo veneno.
D: (Muestro la botella con el símbolo peligroso) This is dangerous! Suddenly...(Poster nº3) Boom!
AA: Explotó todo, seño.
D: (Poster nº4) They travel to another planet.
A: Marte.
D: (Poster nº5) This planet is Big Planet!
A: Si y en esos planetas hay también otros Boys y Girls que tienen muchos ojos...
A: son ovnis, extraterrestres.
A: son alienígenas como Ben 10.
D: You're right! There are aliens. There is one. He is special. He is Mr. English. (Puppet/títere).
A: English...nosotros hablamos English ¿ellos también?
D: Yes! Mr. English speaks in English. Let's say some words.
A: un experiment de palabras.
AA: Boy...Hello...Teacher...Girls...Green...Goodbye...Red...Blue...English...planet...laboratory...
D: Hello Mr. English.
A: El es un alien de Big Planet Marte.
D: Yes, Mr. English lives in Big Planet and he speaks...
AA: English!
D: Mr. English (hago que el títere me habla al oído).
AA: ¿Qué te dijo, seño?
D: Tiene preguntas para Uds.
A: ¿Tiene dudas?
D: Yes, you're right. (Me sigue hablando al oído... les digo porque él habla en inglés).
A: Seño, el te habla en inglés en el oído...porque no lo dice con mucha voz.
D: What do you love in English?
A: Love lo conozco...es amor...
A: ahh Mr. English quiere saber qué amamos de inglés.
AA: los cuentos con Mr. English, canciones, jugar en los rincones, bailar, mirar la compu, saltar y moverse.
Esteban: ¿Qué más quiere preguntar Mr English?
D: What cartoons do you love?
A: Seño a mi no me dejan ver Cartoon Network...eso es para más grandes. Yo veo Discovery Kids.
AA: Yo sí miro Cartoon...Scooby Doo, Ben 10, las princesitas, Barbie La Mariposa, los Backardigans, Hi 5!
A: En HI 5 hablan como Mr. English.
A: Si hay otra cosa que hay patos, chanchos y palabras que con letras y dibujos hablan como Mr. English.
D: Wordworld in Discovery Kids...
(...)
D: Goodbye, Mr. English
AA: Goodbye...volvé pronto.

Alumnos de salita de 5 años (A= Alumno, AA= Alumnos, D=Docente)

Se realizó el mismo procedimiento que en la salita de 4 años. Su interés por el cuento fue muy similar y participaron activamente. Sin embargo, quisiéramos compartir de este registro los siguientes momentos:

D: ¿Qué es lo que habla Mr. English?

A: Es aburrido. Inglés es aburrido porque los cuentos y los juegos son comunes.

D: ¿Qué es común?

A: Como los que juego en casa...yo quiero otros juegos más...

AA: Raros

D: ¿Por ejemplo?

A: Ludo matic porque ese sale en la tele

A: Para mí, inglés es precioso

D: What?

A: Hermoso porque te divertís

D: ¿Y qué otros temas les gustaría aprender con Mr. English?

AA: Animales, comidas, juguetes

A: yo quiero así moverme "clap your hands" "stamp feet"

A: Sí eso está hermoso

A: Podemos inventar nosotros las cosas.

A: Si con Mr. English.

D: What do you invent?

A: Es lindo hacer experimentos.

D: Pero esos experimentos son peligrosos... vamos a inventar juegos que podamos jugar con Mr. English.

A: siii...yo sé...clap, stamp, say hello, bien rápido.

D: What is English?

A: Si vos te vas a otro planeta como Scientist vas a necesitar hablar con los aliens de ahí. English te va a servir.

A: Es verdad... entonces inglés no es horrible. Te sirve para cuando seas como mi mamá.

A: En el instituto donde voy me dijeron que English se habla en Estados Unidos y en Inglaterra.

D: What cartoons do you love?

AA: Dragon Ball, Dino y Rey, Música de todo tipo, carreras, cars, football, basketball (...)

Seguramente, no podremos dar cuenta de la complejidad de las intervenciones de los alumnos en relación con los distintos aspectos de sus representaciones del inglés y el sentido de aprenderlo ("Si vos te vas a otro planeta como Scientist vas a necesitar hablar con los aliens de ahí. English te va a servir"; "Es verdad... entonces inglés no es horrible. Te sirve para cuando seas como mi mamá"). También sobre los conocimientos que delatan: la propensión constante a la traducción, el conocimiento y uso de los significados de ciertas palabras del inglés, en algunos casos extrapoladas de esa enseñanza de la doxa gramatical a construcciones oracionales mixtas en español e inglés ("Ese ahí está en el laboratory"; "Si y en esos planetas hay también otros Boys y Girls que tienen muchos ojos...") que muestran las relaciones semántica y sintaxis; la constante recuperación de los dibujos

animados como dadores de distintas informaciones si bien lexicales, también de géneros, personajes, situaciones posibles de relatos destinados a los niños (ya sean audiovisuales o no).

Una propuesta didáctica diferente

La reflexión en torno a la bibliografía y material empírico analizado nos condujo a la elaboración de una propuesta didáctica diferente. Para tal fin, partimos de la conceptualización de Chevallard (1985) en Bronckart y Schneuwly (1996: 68) sobre el objeto de la didáctica. Él lo describe como un sistema didáctico constituido por “la tríada enseñante-alumno-contenido y por las relaciones complejas que se establecen entre los tres”. Sin embargo, Bronckart y Schneuwly (1996: 68-69) resignifican esta tríada para la didáctica de la lengua sosteniendo que “la posición del alumno se modificará no tan sólo en cuanto a su representación de los mecanismos de poder en la sociedad, sino también respecto a sus relaciones, actitudes con el enseñante y con el contenido escolar que constituye la lengua”.

Por su parte, Rockwell (2005) también hace referencia a esta tríada pero no desde la perspectiva de las didácticas, sino en relación con los estudios etnográficos sobre las prácticas de la lectura en el aula. Esta autora afirma que el docente debe establecer puentes entre los alumnos y los textos para que se construyan “interpretaciones cruzadas por convenciones escolares y saberes cotidianos”. En otras palabras, ella describe y explica como negociación de significados las prácticas de lectura en tanto son sociales, culturales e históricas.

Sin embargo, para el presente trabajo, si bien partiremos de la estructura didáctica docente-contenido-alumno, creemos esencial incluir un vértice más: el Inglés como Lengua Extranjera y, también, referirnos a las representaciones de los alumnos y enseñante en relación con la lengua. Reutilizando a nuestro modo los aportes de Chevallard, Bronckart y Schneuwly y Rockwell, sostenemos que debe existir una constante negociación entre los cuatro elementos ya que dichas relaciones en un contexto determinado influyen en la elección de contenidos a enseñar y aprender y, finalmente, en el éxito escolar del niño.

Para culminar este trabajo, nos gustaría compartir un extracto del libro *El Principito* "Lo esencial es invisible a los ojos - repitió el Principito, a fin de acordarse". Y nosotros como docentes de Inglés como Lengua Extranjera debemos *aventurarnos* en el proceso de innovación de nuestras clases. Esa es la propuesta didáctica: debemos resignificar nuestra tarea docente en el nivel inicial para "volver

visible lo invisible" (Iturrioz, 2006: 59), en la enseñanza de la lengua; en la enseñanza del Inglés como Lengua extranjera.

Una manera de *ver* la realidad es conocer las representaciones de la ILE de los alumnos del nivel y también la de los docentes para disminuir el desinterés, la desmotivación y la construcción de un posible fracaso escolar (Kaplan, 1992). Es por ello que para nosotros resulta muy valioso la existencia de una constante negociación entre el docente de ILE, el alumno de jardín de infantes y las representaciones sociales en sentido amplio de dicha lengua. En consecuencia, las prácticas docentes actuales deben de resignificarse no sólo desde la realidad, de lo concreto del trabajo docente y el establecimiento educativo, sino también desde las necesidades e intereses de los niños sobre el inglés para, así, instar a un verdadero aprendizaje significativo y memorable para el alumno.

Notas

[1] En las planificaciones se señala como uno de los objetivos: “Lograr que los alumnos construyan significativamente sus aprendizajes con la guía del docente, poniendo en cada uno de sus actos creatividad, pensamiento crítico y reflexivo, en pos de un mejoramiento individual y social”. Las dos planificaciones a las que pudimos acceder son las de Nora P. para salita de 5 años del año 2010 y la de Carina para salita de 4 años cuando estuvo a cargo del curso en el año 2009 (ver Anexo).

Bibliografía

Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996): “*La Didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable*”. Revista *Textos*. Barcelona, Graó, año III, Nro. 9.

Bronckart, J.P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Corradi, L. y Pena Lima, B. (2009): *StoryLine Starter A*. Buenos Aires, Pearson Education.

Guber, R. (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.

Kaplan, C. (1992): *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.

----- (2007): *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Iturrioz, Paola. (2006): *Lenguas propias / Lenguas ajenas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Lineamientos curriculares para la educación inicial. Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación. (2008): Argentina: Fundación Arcor. Disponible en:

https://www.fundacionarcor.org/documentos/biblioteca/00001604_1%20final.pdf

Malajovich, A. (2006): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Maley, A. y Duff, A. (2006): *Drama Techniques*. Third Edition. UK: Cambridge University Press.

Rockwell, E. (2005): “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre, pp. 14-15.

Ruiz, U. (1990): “La segunda lengua en el preescolar: Una propuesta de diseño”. *Comunicación, Lenguaje y Educación 5*, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto Superior Pedagógico, Holguín (cuba), pp. 57-68.

Saint-Exupéry, A. (2001): *El Principito*. México, Selector.

Viñao, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y Reformas: continuidades y cambios*. Barcelona, Morata.

Anexo



Planificaciones

ESCUELA NORMAL SUPERIOR "REPÚBLICA O. DEL URUGUAY"

PLANIFICACIÓN ANUAL DE INGLÉS JARDIN DE INFANTES: Salita de 5 años

DOCENTE: Nora

AÑO: 2010

OBJETIVO DE LA ESCUELA

Lograr que los alumnos construyan significativamente sus aprendizajes con la guía del docente, poniendo en cada uno de sus actos creatividad, pensamiento crítico y reflexivo, en pos de un mejoramiento individual y social.

OBJETIVO DEL ÁREA

Incentivar en los alumnos la comunicación a través de la recepción y producción de textos orales y escritos adaptados a su nivel.

Lograr que los alumnos consideren a la lengua extranjera como otra forma de expresión.

PERFIL DEL ALUMNO

El alumno debe ser: crítico, responsable, reflexivo, utilizar las cuatro habilidades básicas, no solo en nuestra lengua sino también en segunda lengua (inglés), competentes en la resolución de problemas que impliquen el uso de la intuición, la creatividad, y todas las formas de razonamiento lógico, desarrollando habilidades de cálculo exacto, mental y aproximado, capaces de crear y recrear en su tiempo libre, el cuidado de su salud como medio para el equilibrio y desarrollo personal y social, transformador de la sociedad a través del conocimiento y el trabajo grupal, defensor de las instituciones democráticas, los derechos humanos y el medio ambiente, que sepa utilizar vivencias, imágenes, sensaciones, ideas y sentimientos en una visión pluralista y amplia de construcciones culturales, respetando la diversidad.

UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO 1

TEMAS:

- ✓ Objetos del aula: crayon, glue, scissors and pencil.
- ✓ Colores: red, yellow, green and blue.
- ✓ Formas: circle.

OBJETIVOS:

- ✓ Reconocer y nombrar objetos del aula y colores.
- ✓ Identificar formas.
- ✓ Realizar órdenes sencillas.

TIEMPO: Primer trimestre.

UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO 2

TEMAS:

- ✓ Integrantes de la familia: mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather and baby.
- ✓ Colores: purple and orange
- ✓ Mascotas: dog, bird, fish, cat and rabbit.
- ✓ Formas: square

OBJETIVOS:

- ✓ Identificar miembros de la familia
- ✓ Reconocer colores
- ✓ Identificar y nombrar mascotas
- ✓ Reconocer formas

TIEMPO: Segundo trimestre

UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO 3

TEMAS:

- ✓ Formas: triangle and square.
- ✓ Colores: pink.
- ✓ Comidas y bebidas: cake, lemonade, orange juice, pizza, fruit and ice-cream.
- ✓ Objetos del parque: bench, see-saw, slide, swing and tree.

OBJETIVOS:

- ✓ Reconocer y nombrar comidas, bebidas y objetos del parque
- ✓ Reconocer formas y colores.

TIEMPO: Tercer trimestre.

DOCENTE: CARINA

MÓDULO 1

CONTENIDOS CONCEPTUALES

MY CLASSROOM: objetos del aula: crayon, glue and scissors.

COLORES: red, yellow, green and blue.

FORMAS: circle.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Jugar un juego

Cantar una canción

Reconocer y nombrar objetos del aula

Responder sobre colores

Ejecutar órdenes simples

Dibujar y colorear

Reconocer formas: círculo

TIEMPO: Primer trimestre

MÓDULO 2

CONTENIDOS CONCEPTUALES

MY FAMILY: los integrantes de la familia: mother, father, sister and brother.

COLORES: purple and orange

MASCOTAS: dog, fish, cat and rabbit.

FORMAS: square

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Jugar un juego

Cantar una canción

Armar un rompecabezas

Dibujar y colorear

Identificar miembros de la familia

Reconocer colores

Identificar y nombrar mascotas

Reconocer formas

TIEMPO: Segundo trimestre

MÓDULO 3

CONTENIDOS CONCEPTUALES

FORMAS: triangle

COLORES: pink

COMIDAS Y BEBIDAS: Cake, coke, pizza and ice cream.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Jugar un juego

Cantar una canción

Armar un rompecabezas.

Reconocer y nombrar comidas y bebidas.

Ejecutar órdenes simples

Dibujar y colorear

Reconocer formas

TIEMPO: Tercer trimestre.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Desarrollar interés por la lengua extranjera

Compartir con compañeros

Respetar códigos sociales y escolares

Aprender a cuidar objetos escolares

Expresar afecto
Compartir juegos
Desarrollar la capacidad de observación
Ser tolerante

MATERIALES

Láminas
Casete
Tarjetas
Material y objetos reales
Fotocopias
Crayones y lápices.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Canciones y juegos.
Trabajos realizados en hojas entregadas por la maestra.