

La mirada de un grupo de docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés: Recomendaciones para trabajar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudios de Educación Preescolar costarricense (2014).

Tesis de Grado presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en
Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia

Lisa María Bardowicks Monge

Tutora: MEd. Patricia Ramírez Abrahams

Lectora: MEd. Vivian Patiño Mora

Lectora: Lic. Tania González Méndez

Octubre, 2024

La mirada de un grupo de docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés: Recomendaciones para trabajar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudios de Educación Preescolar costarricense (2014).

Lisa María Bardowicks Monge

APROBADO POR:

Representante del Decanato _____

Dra. Kattia Rojas Acevedo

Representante del Dirección _____

M. Ed. Rebeca Coto Sánchez

Tutor (a) de TFG _____

M.Ed. Patricia Ramírez Abrahams

Lector (a) _____

M.Ed. Vivian Patiño Mora

Lector (a) _____

Lic. Tania González Méndez

Agradecimientos

Agradezco a mi familia y amigos: ustedes son la razón por la cual estoy yo hoy acá. Su apoyo incondicional y palabras de aliento me llevaron de la mano durante el proceso, de principio a fin. Gracias por creer en mí, aun cuando yo no lo hice. Gracias a su motivación y persistencia hoy disfrutamos de un logro profesional más.

Agradezco también, hoy y siempre a mi tutora M. Ed. Patricia Ramírez Abrahams, quien con sus personalidad y vocación me guio e impulsó a lo largo de este camino sin dudar de mí. Gracias por hacer este proceso más llevadero con su amor por lo que hace, su dedicación y su conocimiento, cualidades que admiro desde siempre.

Con la misma admiración y el mismo agradecimiento deseo mencionar a mis lectoras M. Ed. Vivian Patiño Mora y Lic. Tania González Méndez, quienes me impulsaron y guiaron este procesos desde sus conocimientos, consejos y dedicación. Eternamente agradecida con sus impulsos que llevaron mi informe, poco a poco, a ser lo que es hoy.

Finalmente, no puedo dejar de agradecer a las personas participantes de esta investigación, quienes con su experiencia, tiempo e ideas y propuestas hicieron este proceso posible. Cada uno de ellos me demostró que todo es posible.

Resumen

El objetivo de esta investigación era analizar con un grupo de docentes que laboran en Jardines Infantiles públicos costarricenses, la perspectiva acerca de sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua, para determinar recomendaciones metodológicas en el trabajo pedagógico con las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014).

El enfoque metodológico de este estudio es interpretativo y cualitativo, esto porque como eje central del mismo está la intención de analizar y caracterizar, tal y como lo dice el objetivo. El analizar y el caracterizar requiere de una relación bilateral entre la teoría y la práctica y es por esta razón que se elige un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo. Es decir, a lo largo del proceso investigativo se interpretaron las realidades, los significados, las percepciones, los valores y las acciones de las personas docentes participantes.

En lo que respecta al método de investigación, este estudio se llevó a cabo a partir de la fenomenología, ya que describe el significado y las experiencias vividas por las personas docentes participantes en el ámbito de la enseñanza del inglés como LE.

Las personas participantes que integraron la muestra para esta investigación constó de 13 personas docentes que son responsable por el proceso de enseñanza del inglés como LE en los niveles preescolares de diferentes instituciones del MEP.

La presente investigación parte de la existencia de una Propuesta para la Promoción de Idioma dentro del MEP como gestor de la educación en Costa Rica y la necesidad de indagar sobre su aplicación en los contextos y las realidades del suelo nacional. La existencia de esta propuesta y previamente de otras propuestas con el mismo objetivo – ofrecer la oportunidad a las personas estudiantes de centros público la opción de aprender un segundo idioma- pero la

constancia de cifras bajas de éxito en estos programas de acuerdo con el Estado de la Educación es que se ve un potencial de investigación en el área. Es de esta forma que se investiga más sobre el tema y se conocen los diferentes desafíos que la misma presenta, pero, a su vez, se escuchan propuestas y recomendaciones para que esta propuesta sea exitosa y, como país, nos acerquemos cada vez más a la meta, estudiantes bilingües en el sistema educativo público de Costa Rica.

Para llevar este proceso a cabo y conocer la información mencionada antes se hizo un proceso de consulta con las personas participantes. Este proceso constó de varias partes: encuesta inicial, dos encuentros de entrevista y, en algunos casos, observaciones no participativas en el aula. Todas estas acciones fueron grabadas en audio (en el caso de los encuentros de entrevistas) o en matrices de información (observaciones) y posteriormente transcritas para así crear un banco de datos para categorizar los resultados obtenidos.

A partir de los procesos de consulta que se dieron a lo largo del estudio se concluye que el MEP como gestor del currículo educativo del sistema público tiene una visión correcta de lo que el país necesita, específicamente los niños y las niñas costarricenses. Sin embargo, lo que se propone en este momento y lo que deben poner en prácticas las personas docentes en su aula no corresponde a acciones que dirijan dichas prácticas a la meta que se tiene. Lo que se propone no se entrelaza ni se relaciona con las realidades que viven las personas docentes en sus aulas, hace falta contextualizar la propuesta. Este y otros desafíos representan el camino por el cual se debe de encaminar este proyecto con el fin de alcanzar su cometido. Ahora, así como se identificaron los desafíos y las faltantes dentro de la propuesta actual, la población participante identificó también qué puede ayudar y recomendó acciones en específico que, de acuerdo con ellas y sus experiencias, ayudarían a reorientar dicha propuesta para que la misma mejore a lo ojos docentes.

Palabras clave: bilingüismo, inglés como LE, modelo inmersivo, experiencias de la jornada, Programa de Estudio Educación Preescolar, aspectos técnico-curriculares, desafíos, necesidades, recomendaciones.

Tabla de contenido

Tabla de contenidos	7
Índice de tablas	17
Índice de figuras	20
Lista de Abreviaturas	25
Capítulo I	26
Introducción	26
Justificación	27
<i>Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe”</i>	29
<i>Programa de Estudio de Educación Preescolar y Unidades de Conocimiento (2014)</i>	30
Problematización y formulación de la pregunta de investigación	31
Antecedentes	36
<i>Nacionales</i>	37
<i>Internacionales</i>	40
Objetivos	44
<i>Objetivo General</i>	44
<i>Objetivos Específicos</i>	44
Capítulo II	46
Marco teórico	46
<i>Aprendizaje en la Primera Infancia</i>	47
Teoría del Constructivismo (en la Primera Infancia).	48

<i>El desarrollo de un segundo idioma en la Primera Infancia</i>	51
Métodos tradicionales.	56
Enfoque audiolingual.	56
Método gramática-traducción.	56
Método directo.	56
<i>Enfoques y métodos alternativos</i>	57
Enfoque Sugestopedia.	57
Enfoque respuesta física total.	57
Método silencioso.	57
Aprendizaje comunitario.	57
Lenguaje total.	58
Inteligencias múltiples.	58
Enfoque léxico.	59
<i>Enfoques y métodos actuales</i>	59
Enfoque natural.	59
Enfoque comunicativo.	60
Aprendizaje cooperativo.	60
Enseñanza de lenguas basada en tareas.	60
AICLE.	61
<i>Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en el Sistema Educativo</i>	61
<i>Costarricense: Pasado y Presente</i>	
Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe”.	64

Modelo Inmersivo como Estrategia para la Enseñanza del Inglés en las Aulas Preescolares Costarricenses Públicas.	65
Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) como Malla Curricular que Orienta las Prácticas Pedagógicas.	68
Unidades de Conocimiento como Método para la Adquisición de Aprendizajes en los Niveles Preescolares de Instituciones Públicas.	69
<i>Las prácticas pedagógicas como eje central de la labor docente: definición e importancia</i>	72
Mediación Pedagógica como Componente de las Prácticas Docentes.	75
Capítulo III	81
Paradigma y Enfoque Metodológico	81
Método de Investigación	86
<i>Etapa Descriptiva</i>	87
<i>Etapa Estructural</i>	88
<i>Etapa de Discusión</i>	89
Participantes	90
Estrategia Metodológica	93
Técnicas e Instrumentos	103
<i>Cuestionario de Preguntas Abiertas</i>	103
<i>Entrevista Semi-Estructurada</i>	104
<i>Observación No Participativa</i>	106
<i>Círculo de discusión</i>	107

Categorías de Análisis	108
<i>Caracterización de las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes para la enseñanza del inglés como LE</i>	110
<i>Modalidad en que se desarrollan los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE).</i>	110
<i>Organización de los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE): el antes y el después de la Política Hacia una Costa Rica Bilingüe y la Alianza para el Bilingüismo.</i>	111
<i>Las cualidades que deben caracterizar a las personas docentes que enseñan inglés como LE.</i>	111
Área personal y socioemocional.	112
Área profesional.	112
Área organizativa.	113
<i>Identificación de puntos en común dentro de las prácticas pedagógicas de las personas docentes (participantes de esta investigación)</i>	113
El Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) como herramienta principal entre las personas docentes.	113
“Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) como documento especialmente diseñado para apoyar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de una LE.	114
Aspectos técnico-curriculares que orientan las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes.	114

<i>Principios pedagógicos a aplicar dentro de las prácticas pedagógicas docentes en la enseñanza del inglés como LE</i>	117
<i>Desafíos identificados por las personas docentes sobre la implementación de la Propuesta Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” en los contextos educativos públicos costarricenses a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)</i>	118
<i>Necesidades de las personas docentes participantes en la investigación</i>	118
Gestión curricular del MEP.	119
Acceso a recursos y material en inglés para apoyar las prácticas pedagógicas docentes.	119
Área que tiene relación con la funcionalidad de los documentos oficiales que pretenden apoyar la mediación pedagógica docente a la hora de enseñar inglés como LE.	119
Relación entre la persona colega de español y la persona docente de inglés para lograr una red de apoyo consolidada.	120
Área de infraestructura que caracteriza las realidades de las personas docentes que hacen mención de dicha necesidad.	120
Recurso humano como necesidad para agilizar el proceso de enseñanza del inglés como LE.	120
Extensión de los tiempos de enseñanza del inglés como LE es una necesidad.	120

<i>Recomendaciones que proponen las personas docentes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)</i>	121
Análisis de datos	121
<i>Reducción de Datos</i>	121
Separación de unidades.	122
Identificación y clasificación de elementos.	122
Síntesis y agrupamiento.	122
<i>Disposición y Transformación de Datos</i>	123
<i>Obtención de Resultados y Verificación de Conclusiones</i>	126
Proceso para obtener resultados.	126
Proceso para alcanzar conclusiones.	126
Verificación de conclusiones.	126

	13
Consideraciones Éticas	128
Capítulo IV	130
Caracterización de las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes para la enseñanza del inglés como LE	131
<i>Modalidad en que se desarrollan los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE)</i>	132
<i>Organización de los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE): el antes y después de la Política Hacia una Costa Rica Bilingüe y la Alianza para el Bilingüismo</i>	140
La organización desde la perspectiva de las docentes “experiencias de la jornada”: pasado y presente.	141
La organización desde la perspectiva de las docentes ABi: pasado y presente.	145
<i>Las cualidades que deben caracterizar a las personas docentes que enseñan inglés como LE</i>	153
Área personal y socioemocional.	154
Área profesional.	159
Área organizativa.	165
Identificación de puntos en común dentro de las prácticas pedagógicas de las personas docentes (participantes de esta investigación)	172

<i>El Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) como herramienta principal entre las personas docentes</i>	172
<i>“Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) como documento especialmente diseñado para apoyar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de una LE</i>	182
<i>Aspectos técnico-curriculares que orientan las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes</i>	185
Modelo inmersivo.	188
Habilidades lingüísticas a desarrollar en el proceso de enseñanza del inglés como LE (comprensión y producción oral).	195
<i>Expresión oral.</i>	204
<i>Comprensión oral.</i>	205
Metodología activa dentro de las aulas preescolares donde se enseña el inglés como LE.	207
Mediación pedagógica docente en los espacios de enseñanza del inglés como LE, el planeamiento didáctico y el (rol de la persona docente dentro del aula).	213
Planeamiento didáctico.	216
Secuencia didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE).	235

Evaluación de los aprendizajes dentro de los espacios de la enseñanza del inglés como LE.	244
Principios pedagógicos para aplicar dentro de las prácticas pedagógicas docentes en la enseñanza del inglés como LE	254
Desafíos identificados por las personas docentes sobre la implementación de la Propuesta Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” en los contextos educativos públicos costarricenses a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)	262
Necesidades de las personas docentes participantes en la investigación	287
Recomendaciones que proponen las personas docentes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)	306
Capítulo V	326
Conclusiones	326
Recomendaciones	332
<i>Para el MEP</i>	333
<i>Para las instituciones de formación universitaria</i>	335
Referencias bibliográficas	339
Apéndices	347
Apéndice 1. Cuestionario inicial a docentes por medio de la plataforma de Google Forms	347
Apéndice 2. Entrevista inicial – I Parte – guía de preguntas	348

Apéndice 3. Entrevista inicial – II Parte – guía de preguntas	353
Apéndice 4. Observación no participativa	361
Apéndice 5. Invitación a las personas docentes	369
Apéndice 6. Invitación a los círculos de discusión	370

Índice de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Información sobre la constitución de la muestra con la que se desarrolló el estudio.	93
<i>Tabla 2.</i> Proceso general de análisis de datos cualitativos.	127
<i>Tabla 3.</i> Relatos de personas docente sobre la influencia que tiene la conducta y la disciplina de la cada grupo.	137
<i>Tabla 4.</i> Ejemplos de organización de la jornada de acuerdo a 3 de las 13 personas docentes participantes.	151
<i>Tabla 5.</i> Comentarios de las personas docentes sobre el área organizativa como parte de las cualidades que caracterizan a los profesionales encargados de la enseñanza del inglés como LE.	165
<i>Tabla 6.</i> Aspectos técnico-curriculares de acuerdo con las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022).	185
<i>Tabla 7.</i> Descripción del modelo inmersivo de acuerdo con 2 personas participantes y sus experiencias en el aula.	189
<i>Tabla 8.</i> Comentarios de las personas docentes sobre el porcentaje de inglés/español que utilizan en las aulas.	193
<i>Tabla 9.</i> Relatos de personas docentes que hicieron referencia directa, mediante ejemplos concretos, a la expresión oral y su desarrollo dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE.	204

<i>Tabla 10.</i> Relatos de personas docentes que hicieron referencia directa, mediante ejemplos concretos, a la comprensión oral y su desarrollo dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE.	205
<i>Tabla 11.</i> Ejemplos que explican la puesta en práctica de la metodología activa dentro de los espacios de enseñanza de inglés como LE.	211
<i>Tabla 12.</i> Comentarios hechos por las personas docentes sobre el protagonismo de los niños y las niñas dentro de sus aulas.	227
<i>Tabla 13.</i> Ejemplos de 2 personas docentes sobre la secuencia didáctica aplicada en sus aulas.	237
<i>Tabla 14.</i> Principios pedagógicos propuestos en el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) a partir del aporte de la Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009).	254
<i>Tabla 15.</i> Principios pedagógicos propuestos en el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) a partir del aporte de la Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009) y las personas docentes que los aplican en su mediación pedagógica.	256
<i>Tabla 16.</i> Comentarios de parte de las personas docentes participantes que mencionaron el desafío de trabajar a partir de un programa de estudio diseñado para aplicarse en español y no en inglés.	265
<i>Tabla 17.</i> Opiniones de parte de las personas docentes participantes con respecto a la falta de capacitación que identifican como desafío.	268
<i>Tabla 18.</i> Comentarios hechos por las personas docentes sobre la falta de tiempo como un desafío.	276

<i>Tabla 19.</i> Otros desafíos mencionados por las personas docentes participantes que influyen en la enseñanza del inglés como LE.	279
<i>Tabla 20.</i> Necesidades individuales identificadas que dependen de la realidad y el contexto de cada persona docente participante.	304
<i>Tabla 21.</i> Situaciones señaladas por las personas docentes en relación con problemáticas dentro del sistema de enseñanza del inglés y las recomendaciones para su solución.	306

Índice de Figuras

<p><i>Figura 1.</i> Componentes del lenguaje Fuente: Tomado de Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación (p. 114), por Pedraza y Salmerón, 2006.</p>	52
<p><i>Figura 2.</i> Comparación entre el significado del término segunda lengua y el término “lengua extranjera. Fuente: Figura elaborada con base en datos recuperados de Garrote, M. (2019) (Elaboración propia, 2023).</p>	53
<p><i>Figura 3.</i> Enfoques y métodos para la enseñanza de una L2/LE de acuerdo con Garrote (2019). Fuente: Figura elaborada con base en datos recuperados de Garrote, M. (2019) (Elaboración propia, 2023).</p>	55
<p><i>Figura 4.</i> Actividades para desarrollar las inteligencias múltiples y la LE o L2 al mismo tiempo. Fuente: Tomado de Enfoques y métodos de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (p. 48), por Garrote, 2019.</p>	59
<p><i>Figura 5.</i> Relación entre enfoque curricular, el modelo pedagógico y la práctica pedagógica. Fuente: Flórez, citado por Klimenko, 2010, tomado del Programa de Estudio de Educación Preescolar (p. 18), por MEP, 2014.</p>	69
<p><i>Figura 6.</i> Fases del proceso de una investigación cualitativa. Fuente: Tomado de Metodología de la investigación (p. 7), por Hernández-Sampieri et al., 2014.</p>	84
<p><i>Figura 7.</i> Fases de la investigación cualitativa. Fuente: Proceso de investigación planteado en fases en relación con el método de investigación en base a la teoría de Rodríguez et al. (1996). Elaboración propia.</p>	94

<i>Figura 8.</i> Ejemplo de codificación abierta aplicada a la transcripción de la entrevista I Parte con la persona docente P1	124
<i>Figura 9.</i> Ejemplo de codificación axial	125
<i>Figura 10.</i> Ejemplo de codificación selectiva	125
<i>Figura 11.</i> Distribución de participantes según la modalidad bajo la cual trabajan. Fuente: el gráfico contiene datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)	133
<i>Figura 12.</i> Factores que influyen y caracterizan las prácticas pedagógicas docentes. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)	138
<i>Figura 13.</i> Experiencias que conforman la jornada y sus respectivos tiempos de duración. Fuente: La figura contiene datos recopilados de la “Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar”, 2014, p.102, elaboración propia (2024)	1142
<i>Figura 14.</i> Ejemplo de organización de la jornada de P2. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de la Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)	147
<i>Figura 15.</i> Ejemplo de organización de la jornada de la persona docente participante P13. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)	148

- Figura 16.* Características de una persona docente desde las áreas personal y socioemocional. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 158
- Figura 17.* Características de una persona docente desde la mediación pedagógica. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 164
- Figura 18.* Características de una persona docente desde el área organizativa. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento para docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 167
- Figura 19.* Cualidades que las personas docentes deben integrar en sus prácticas pedagógicas para una mediación ideal (de acuerdo con la opinión de las personas docentes entrevistas. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 168
- Figura 20.* Resultados obtenidos por parte de las personas docentes participantes que orientan a la comprensión del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de los espacios de entrevistas llevados a cabo con docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 181

- Figura 21.* Experiencias que aplican las personas docentes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 203
- Figura 22.* Materiales y recursos que las personas docentes entrevistadas utilizan con más frecuencia para su mediación pedagógica. Fuente: La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 224
- Figura 23.* Ejemplo de estrategia en donde se identifican las 3 fases que contempla la secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente: La figura contiene datos recopilados de la entrevista realizada a la persona docente P8, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 240
- Figura 24.* Relato sobre un caso específico compartido por la persona docente P8. Fuente: La figura contiene datos recopilados de la entrevista realizada a la persona docente P8, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 250
- Figura 25.* Descripción de los posibles resultados que puede arrojar una evaluación de acuerdo con la experiencia de la persona docente P8. Fuente: La figura contiene datos recopilados de la entrevista realizada a la persona docente P8, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 251
- Figura 26.* Desafíos expresados por las personas docentes entrevistadas relacionados con el aspecto técnico-curricular “evaluación de los aprendizajes”. 253

Fuente: La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

Figura 27. Síntesis de los desafíos identificados dentro de las prácticas pedagógicas docentes que influyen en el desarrollo de la enseñanza de inglés como LE. Fuente: La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 286

Figura 28. Áreas en las que se clasifican las necesidades expresadas por las personas docentes participantes de esta investigación. Fuente: La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024). 288

Figura 29. Resumen de los aspectos identificados que tienen que ver con las necesidades que tienen las personas docentes participantes del proceso de investigación. Fuente: La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 303

Figura 30. Recomendaciones que proponen las personas docentes participantes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014). Fuente: La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024) 324

Lista de Abreviaturas

MEP	Ministerio de Educación Pública
PEPRI	Política Educativa de Promoción de Idiomas
ENAH	Encuesta Nacional de Hogares
ABI	Alianza para el Bilingüismo
ESL	English as a Second Language
ELD	English Language Development
SDAIE	Specially Designed Academic Institution in English
LE	Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
GAM	Gran Área Metropolitana

Capítulo I

Introducción

La adquisición de un segundo idioma, especialmente el inglés, ha tomado cada vez más importancia dentro del sistema educativo costarricense, particularmente en el sector público. Este interés por el bilingüismo y el hecho de aprender una lengua extranjera como requisito escolar obligatorio se estableció en el país desde 1996. A pesar de que el interés ha estado presente por más de 25 años y la relevancia del tema para el desarrollo social, económico y académico del país, es evidente que hay aspectos de este proceso educativo que aún requieren atención. Según Patiño (2021), la base de cualquier aprendizaje es la preparación docente, así como la capacitación del personal para aplicar prácticas acordes a las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza de una segunda lengua, en este caso, el inglés.

De ahí surgió esta investigación pedagógica como Trabajo Final de Graduación, en modalidad de tesis, con el análisis de la perspectiva de un grupo de docentes acerca de sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, para determinar lo que se requiere para trabajar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014) y lo que establece el documento “Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de preescolar” y la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe”. Estos documentos orientan las prácticas pedagógicas para el aprendizaje de un idioma extranjero, guiando las características que los docentes deben considerar en la planificación y mediación de los espacios pedagógicos de enseñanza del inglés como LE.

La indagación de esta investigación responde a un enfoque cualitativo y los participantes fueron docentes en servicio que imparten inglés como LE en los niveles preescolares de diferentes jardines infantiles públicos del país.

A continuación, se profundizan diversos aspectos para ahondar en la importancia de abordar esta temática en la investigación.

Justificación

Se habla de diferentes razones por las cuales las personas deberían aprender inglés en la Primera Infancia, lo que justifica la necesidad de investigaciones como la presente para analizar y comprender cómo se desarrolla este proceso de aprendizaje en los niveles preescolares, así como las herramientas creadas para la mediación pedagógica. Una de las razones más importantes para iniciar el proceso de bilingüismo en esta etapa del desarrollo humano es la plasticidad del cerebro durante la Primera Infancia. La plasticidad cerebral se refiere a “la habilidad del cerebro para cambiar y adaptarse durante el aprendizaje como respuesta a cambios en el entorno” (Patiño, 2021, p.7). Estos cambios incluyen la incorporación de un nuevo idioma en el entorno del niño, lo que facilita su aprendizaje. Sin embargo, esta plasticidad disminuye conforme la persona crece, lo que hace más difícil aprender una lengua extranjera con la misma naturalidad. Por esto, se considera crucial iniciar la enseñanza del inglés en la Primera Infancia, en los niveles preescolares del sistema educativo público costarricense. Es importante retomar el eje central de esta investigación, que consistió en utilizar los recursos ofrecidos por el MEP para la enseñanza del inglés, y, a partir de estos, así como de los comentarios de los docentes participantes en las entrevistas, determinar las recomendaciones para la enseñanza del inglés a partir de las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), contribuyendo al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20. Los recursos

mencionados incluyen el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), el documento “Orientaciones para la Mediación Pedagógica por Habilidades para la Educación Preescolar de la Política Curricular” (2021) y la Política Educativa de Promoción de Idiomas (PEPRI) (2021), que guían la labor docente en los niveles preescolares del sistema educativo público. A continuación, se profundizará en la problematización y la pregunta de investigación de este estudio. Otra razón relevante para aprender un idioma extranjero en la Primera Infancia está relacionada con el modelo económico y sociocultural de globalización. Hoy en día, se considera requisito hablar más de un idioma. El mundo “nos exige el dominio de al menos dos lenguas para estar activos dentro de las distintas dimensiones en que se mueve la sociedad (...) el inglés expande fronteras, reduce barreras y acelera el intercambio de la información” (Patiño, 2021, p.5). Además, como se mencionó anteriormente, los niños aprenden más fácilmente un idioma extranjero que los adultos, por lo que se sostiene la necesidad de integrar el inglés como requisito desde el preescolar, garantizando competencias y habilidades esenciales para el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes. Esto ha llevado al establecimiento de Políticas Educativas que incluyen a la Primera Infancia en el proceso de enseñanza de un segundo idioma. La enseñanza del inglés en la educación preescolar en Costa Rica es un tema relativamente poco explorado (Fernández, 2021). Fernández (2021) menciona que enseñar el inglés como lengua extranjera, principalmente en el sector público, ha demostrado algunas limitaciones en áreas como la de desarrollo, evaluación, relevancia e importancia en general y todo esto, lastimosamente surge desde el propio gobierno del país. La enseñanza del inglés en la Primera Infancia es un tema de importancia nacional que requiere atención de parte de los investigadores. Por ello, la presente investigación busca contribuir a este campo mediante el análisis de la perspectiva docente sobre las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como

LE. Este análisis permitirá identificar una orientación pedagógica adecuada y contextualizada conforme a la política educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe”. Desde 2008, Costa Rica ha propuesto diferentes programas y políticas para asegurar una ciudadanía bilingüe en un mediano plazo (MEP, 2021). La política educativa vigente, “Hacia una Costa Rica bilingüe”, es el documento base para las prácticas docentes en la promoción de idiomas en el sistema educativo público.

Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe”

De acuerdo con el MEP, la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” es el plan de acción 2021-2040, cuyo objetivo es “que nuestros estudiantes adquieran las habilidades y aprendizajes esperados en un segundo idioma, con un nivel de dominio alto para enfrentar los retos interculturales que presenta una sociedad globalizada” (p. 5). Esta política establece que, para 2040, se proyecta graduar la primera generación de secundaria bilingüe. Por su parte, Cruz (como se cita en Díaz, 2021) afirma que esta propuesta “asegura el anhelo de convertirnos en país bilingüe y permite cerrar brechas en la calidad de la educación en las distintas partes del país” (párr. 5). En este documento se establecen factores clave que orientan el proceso de integración del inglés en las aulas preescolares. La política adopta un modelo de inmersión para la enseñanza de una segunda lengua en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la secundaria. El término inmersión se define a continuación. Conforme a la Propuesta de Promoción de Idiomas (PEPRI, 2021), el conocimiento del inglés debe ser impartido mediante un modelo inmersivo 80/20. Según el MEP (2022), este modelo implica “el aprendizaje de la lengua extranjera de forma natural, semejante al proceso de adquisición de la lengua materna”. En un entorno inmersivo, la “docente bilingüe favorece en los estudiantes procesos de comunicación en la lengua extranjera de forma espontánea, natural y progresiva, durante las

diversas experiencias de la jornada diaria (...) el lenguaje se aprende a través de su uso en situaciones reales” (p. 32). El modelo inmersivo, entonces, enseña el idioma a través de experiencias espontáneas y naturales, como en el caso de la lengua materna. El propósito de esta investigación fue estudiar este modelo inmersivo tal y como lo propone la Política Educativa y analizar las recomendaciones que los docentes participantes sugieren para el desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 dentro del marco del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014). Se busca que los docentes comprendan la enseñanza del idioma desde los principios de la política educativa, garantizando un entendimiento integral de sus objetivos. Ahora, aunque existen dos documentos clave para guiar la práctica pedagógica, se profundizará únicamente en el Programa de Estudio de Educación Preescolar, ya que este es la base del aprendizaje en la etapa preescolar.

Programa de Estudio de Educación Preescolar y Unidades de Conocimiento (2014)

El Programa de Estudio de Educación Preescolar es una guía para la construcción de aprendizajes significativos e integrales en la Primera Infancia. Su objetivo es “desarrollar todas las potencialidades e intereses de los niños y niñas, satisfaciendo sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras, a través de un abordaje pedagógico integral” (MEP, 2014, p. 8). El programa incluye cuatro unidades que se desarrollan simultáneamente en los dos ciclos de preescolar: Interactivo II y Transición. Las unidades son: “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Comunicación, expresión y representación”. Aunque estas unidades están pensadas para la enseñanza en español, los docentes deben utilizarlas también para enseñar el idioma inglés. Sin embargo, los recursos disponibles están en español, lo que dificulta la enseñanza del inglés, ya que no existen herramientas curriculares específicas para guiar la lección en este idioma. Este

desafío resalta la necesidad de acompañamiento para los docentes en la enseñanza del inglés a través del modelo inmersivo, como afirman Patiño (2021) y López-Montero (2020). El MEP ha proporcionado documentos específicos, pero estos no fueron diseñados para un modelo inmersivo ni tienen traducción al inglés. Esto ha generado la necesidad de que los docentes aprendan a trabajar en la promoción de idiomas en el marco de “Hacia una Costa Rica bilingüe” a partir del Programa de Estudio de Educación Preescolar.

Encuesta Inicial a Docentes. Para comprender mejor las prácticas pedagógicas de los docentes, se realizó una encuesta inicial a 11 docentes sobre sus necesidades en la enseñanza de inglés. Los resultados revelaron que los docentes requieren una guía pedagógica que los acompañe en la enseñanza del inglés utilizando las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), documento clave para orientar la práctica pedagógica. Este estudio se centró en las recomendaciones propuestas por los docentes, a partir de entrevistas realizadas, para mejorar el desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el uso del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014). Estas sugerencias buscan adaptar la enseñanza del inglés a las realidades de los docentes y mejorar las prácticas pedagógicas en el aula. Finalmente, la viabilidad de este estudio es evidente, ya que aborda una cuestión de relevancia nacional y responde a la Política Educativa vigente, siendo necesaria tanto desde el punto de vista social como educativo.

Problematización y formulación de la pregunta de investigación

El interés de Costa Rica por integrar el aprendizaje de un idioma extranjero se remonta al año 1825, fue la primera vez que “el Poder Ejecutivo decretó el reglamento interno de la Casa de Enseñanza Santo Tomás, con lo que se inició el estudio de lenguas en forma institucional” (PEPRI, 2021, p. 25). También, de acuerdo con Fábrega et al. (2021), en el año 1949, se integra

el concepto de la enseñanza de este idioma a la Constitución Nacional. A partir de ese momento se crean las cláusulas 76 a 89, las cuales tienen que ver con la educación y la cultura del país. Se podría decir entonces que las bases que sostienen los pilares educativos nacionales fueron concretadas, tomando en cuenta el tema de los idiomas desde la Ley Fundamental de Educación de 1957.

Desde el año 1998 se comienza a impartir la enseñanza del inglés en el nivel de Transición desde el concepto de lecciones de 40 minutos, siendo esta la primera vez que se tomaba en cuenta la Primera Infancia como parte de este proceso. Ahora bien, la implementación de algún tipo de programa o método para enseñar el inglés en los niveles de preescolar no nace hasta años después, en el 2008. Ese año se construye un programa con un nombre y una ruta determinada y específica para alcanzar el bilingüismo en la población costarricense: “Costa Rica Multilingüe”. Pero, a pesar de que se han desarrollado diferentes propuestas y políticas educativas para la promoción de idiomas (“Costa Rica Multilingüe”, Alianza para el Bilingüismo (ABI), “Hacia una Costa Rica Bilingüe”) hasta el momento, no se ha logrado aumentar significativamente el conocimiento del inglés o cualquier otra segunda lengua en la población costarricense.

Esta afirmación que se hace anteriormente se evidencia en las diferentes estadísticas que demuestran un porcentaje muy bajo de diferencia a lo largo de estos años en donde se han implementado estas diferentes políticas. Por ejemplo, la ENAHO (mencionado por PEPRI, 2021) destacó que, para el 2017 “solo el 10% de los costarricenses dominaba un segundo idioma, refiriéndose este porcentaje a un equivalente de menos de 500.000 habitantes” (p. 7).

Ahora bien, en el 2021 se pone en práctica la nueva Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” y la cual propone, como se mencionó antes, el modelo inmersivo para la

enseñanza de un idioma extranjero, el cual busca promover este aprendizaje desde un enfoque natural y espontáneo.

Esta propuesta, sin embargo, no contempla un programa de inglés que se haya pensado para trabajar desde un modelo inmersivo. Por el contrario, esta política vigente sugiere una adaptación del Programa de Estudio Educación Preescolar ya existente (2014) y es aquí donde surgen ciertas necesidades en cuanto a la aplicación de los contenidos de este en el idioma inglés, esto porque es un Programa que no fue diseñado para esto, sino para ser abarcado, en su totalidad en el idioma español, idioma materno de la mayoría de los niños y las niñas costarricenses.

A continuación, se presentan las causas específicas que provocaron el interés por abarcar y desarrollar esta problemática y sus efectos en el Estado de la Educación Nacional actual. Como consideración, el factor ya antes mencionado sobre el aspecto de que el Programa no está diseñado para trabajarse en otro idioma diferente al español, hace suponer que las prácticas docentes se ven directamente afectadas ya que no están totalmente orientadas a la aplicación oportuna del mismo según lo estipulado en la Política Educativa. Las personas docentes en servicio no tienen claridad de cómo desarrollar este programa a partir de la Estrategia de Inmersión 80/20. Es más, Patiño (2021) menciona un aspecto directamente relacionado con esto y tiene que ver con que “las transformaciones educativas requieren variaciones y organización curricular acertadas y actualizadas. Esto implica cambios en los fundamentos, orientaciones, elementos curriculares y una ampliación conceptual acorde a los distintos contextos donde se desarrolla el Programa” (p. 22). La investigadora continúa diciendo que es necesaria “La traducción del Programa de Estudios de Educación Preescolar al idioma que se emplea en la Estrategia de Inmersión y la creación de una guía con orientaciones curriculares para el abordaje de los procesos pedagógicos de las personas docentes” (p. 22).

Ahora, con el fin de ahondar en el tema desde las realidades educativas que viven las personas docentes participantes luego de realizar una encuesta inicial a 11 docentes (Apéndice A). A partir de esta surgieron elementos del problema en estudio, que resultan relevantes y que orientaron la presente investigación. Algunos de los temas identificados son: capacitación docente, necesidad de recursos para apoyar la mediación pedagógica, entre otros. Los datos específicos recuperados de la misma se mencionan a continuación.

Los profesionales en educación que participaron en esta encuesta inicial identificaron la necesidad de tener una serie de recomendaciones que apoyen sus prácticas pedagógicas de una manera más asertiva según lo propuesto en la Política Educativa. Asimismo, lo vital que es contar con estas orientaciones para el trabajo de las Unidades bajo la modalidad 80/20. Y es esto precisamente lo que se quiere continuar desarrollando a partir de la pregunta de esta investigación; generar espacios en donde se pueda conversar sobre las miradas educativas y necesidades de cada persona docente, y que las mismas lleven a la determinación de recomendaciones específicas que apoyen la labor diaria en las aulas de docentes de enseñanza del inglés, de acuerdo con el Programa de Estudios del nivel de Preescolar (2014) y las Unidades de Conocimiento que incluye este. Lo mismo no solo justifica la investigación sino también explica factores que se incluyen en la pregunta “porque todo proceso educativo de aprendizaje debe tener una guía que oriente el quehacer pedagógico” (Patiño, 2021, p.22).

Por otra parte, de acuerdo con lo que explica Díaz (2014), “la capacitación es un proceso por medio del cual, los seres humanos adquieren y desarrollan conocimientos y habilidades específicas en función a su labor.” (p. 1). A partir de esto es que se entiende la capacitación como un proceso integral por medio del cual el docente evoluciona en beneficio de sus prácticas pedagógicas, teniendo esto mismo un efecto directo en los niños y las niñas estudiantes.

Asimismo, existen algunos profesionales en servicio que afirman que no han tenido la oportunidad de participar en capacitaciones. La falta de capacitación docente se relaciona directamente con el no saber cómo enseñar desde la Estrategia de inmersión que se propone en la Política “Hacia una Costa Rica bilingüe”. De hecho, en la encuesta inicial realizada, 6 de las 11 docentes encuestadas afirmaron que desconocen cuáles capacitaciones se imparten y, por consiguiente, no han participado en ninguna. De igual manera, las docentes que indicaron que sí conocen algún taller o espacio de crecimiento dedicado a la enseñanza de una segunda lengua expresaron que las mismas tienen un enfoque más evaluativo o de creación de determinados recursos. Sin embargo, ellas mismas también confirmaron que no conocen sobre ninguna con el objetivo de dar a conocer la nueva propuesta política y la manera en que se pretende trabajar la misma a partir de documentos y programas que ya existían previamente. Es decir, se puede entender que no se ha dado una capacitación que explique la aplicación de la Estrategia de Inmersión dentro del Programa de Estudio de Preescolar desde el conocimiento de estas docentes, por lo que lo que la mediación y las prácticas docentes se realizan desde el criterio y la interpretación de cada persona docente.

En línea con lo anteriormente expuesto, retomando a Patiño (2021), la autora identifica la falta de capacitación como uno de los principales desafíos de la enseñanza de un segundo idioma en el sistema público costarricense, específicamente con el abordaje e implementación de la Estrategia de Inmersión. Esta afirmación la realiza la autora con base en lo que “algunas docentes manifiestan” (p. 18), y una entrevista realizada por esta misma autora a Rojas (2020) donde apoya la idea afirmando que las docentes “han recibido capacitaciones en donde se les ha otorgado material y los recursos didácticos utilizados para su trabajo diario. Son materiales concretos y digitales” (p. 19). Esto deja en evidencia que, si bien ella asegura la presencia de

ciertas capacitaciones, las mismas no abarcaron el tema más importante, el cómo trabajar de ahora en adelante el Programa de Estudio de Educación Preescolar, sus Unidades de Conocimiento y sus contenidos de acuerdo con el modelo inmersivo ni se involucraron a las docentes ABI en el momento.

Este estudio proporcionó entonces un espacio para analizar la mirada de las y los docentes con respecto a sus propias prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza del inglés en el ámbito educativo público del país y habilitar así mismo una experiencia para aprender sobre estas mientras que se comprende su labor a partir de la nueva Propuesta de Promoción de Idiomas (PEPRI, 2021). Es así como, después de leer sobre la enseñanza del inglés en la Primera Infancia en Costa Rica a partir de las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) y analizar los datos recabados en la encuesta inicial realizada a 11 docentes es que se llegó a la siguiente pregunta de investigación:

- ¿De qué manera percibe un grupo de docentes sus prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés en jardines infantiles públicos costarricenses, y qué recomendaciones proponen para orientar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014)?

Seguidamente se presenta la indagación realizada en la cual se destaca una serie de documentos e investigaciones que sirven como sustento teórico que explica los antecedentes de la temática que abarca esta investigación, tanto a nivel nacional como internacional.

Antecedentes

Se han desarrollado diferentes investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, estas han pretendido no solo profundizar el tema del aprendizaje de un segundo idioma sino justificar su relevancia y descubrir, a su vez, las vías y los métodos para alcanzar el manejo de

otro idioma de la manera más asertiva, según las necesidades y realidades educativas. Como parte de la presente investigación se procuró, al igual que estos estudios previamente realizados y expuestos a continuación, conocer el contexto actual de la enseñanza del idioma, específicamente del inglés en el ámbito educativo.

Este apartado de antecedentes se divide en dos partes, en bibliografía nacional y en la internacional para así lograr una mejor comprensión y seguimiento de los hechos desde ambos ámbitos y su pertinencia en esta investigación.

Nacionales

A pesar de que se realizó una amplia búsqueda en los repositorios universitarios nacionales, se concluyó que hay pocas fuentes sobre la enseñanza del inglés en la Primera Infancia en el suelo costarricense. Sin embargo, a continuación se mencionan algunos trabajos que abordan esta temática y los cuales resultan relevantes de mencionar, debido a su similitud en los enfoques investigativos, así como en sus conclusiones. Estos estudios destacan puntos importantes y clave para lo que fue el proceso de orientación de, tanto el objetivo general del presente estudio, así como la pregunta de investigación, la cual se presentó con anterioridad.

El Programa Costa Rica Bilingüe fue el primero en introducir el enfoque inmersivo como la mejor opción para el aprendizaje de un idioma, basándose en los procesos naturales de adquisición del lenguaje pero su población meta iniciaba en la Primaria, es decir, los niveles de Interactivo II o Materno Infantil no fueron contemplados. Por la necesidad identificada de iniciar este Programa antes del Primer Grado, se realizó una modificación (PEPRI, 2021, p.7). El método previo, el cual consistía en lecciones de 40 minutos, no marcaba una diferencia significativa en el aprendizaje, por lo que se optó por un modelo inmersivo que permitiera más

tiempo de exposición al idioma, comenzando así, en el año 2008, con la enseñanza del inglés mediante inmersión.

En 2018, durante el gobierno de Carlos Alvarado, surgió la Alianza para el Bilingüismo (ABI), que en 2019 se transformó en la política “Hacia una Costa Rica Bilingüe”. Esta política se implementó a partir del 2021 con el objetivo de que los estudiantes adquirieran un nivel de inglés suficientemente alto para enfrentar los desafíos interculturales de una sociedad globalizada. Previamente, en 2007, ya existía un Programa de Estudios de Inglés Preescolar en el Ciclo de Transición, pero no se contaba con un programa específico para la enseñanza del inglés en preescolar.

En cuanto a investigaciones previas, se destaca el estudio de López-Montero (2020), titulado “Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública”. Este estudio describió la situación de la enseñanza del inglés en la educación preescolar pública costarricense, identificando aciertos y desafíos, así como la metodología empleada y potenciales de mejora en diferentes áreas. La investigación se realizó en cuatro centros educativos de la zona del Pacífico Central, en donde cada centro tenía una sola docente de inglés. Se destacaron el apoyo entre directoras y docentes, y la libertad para proponer ideas, pero también la falta de capacitación docente y recursos como aulas especializadas o materiales didácticos.

Este estudio se relaciona con la presente investigación en cuanto a las necesidades en la enseñanza del inglés en el sistema público, identificadas por los docentes durante las entrevistas. Al igual que en el estudio de López-Montero, se observó la falta de claridad sobre el cómo implementar las políticas educativas, lo que refuerza la necesidad de una capacitación adecuada y una orientación más clara para los docentes, aunque ambas necesidades pertenecen a la carencia que hay hoy en día dentro del sistema educativo público.

Ahora, como ya se mencionó, las investigaciones sobre la enseñanza del inglés en la Primera Infancia son limitadas, por lo que esta investigación es pionera al abordar la adquisición del inglés como lengua extranjera mediante el modelo inmersivo, tomando como base las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), mismo enfoque que pretende lograr el presente estudio.

Por otra parte, también se destaca el estudio de Patiño (2021), base para el Octavo Informe Estado de la Educación (2021), titulado “El Bilingüismo en el preescolar costarricense: logros y desafíos”. Este análisis identificó avances y desafíos en la enseñanza del inglés en la Primera Infancia en los centros educativos públicos, resaltando la necesidad de orientaciones o guías para los docentes. Este punto es relevante para esta investigación, ya que busca caracterizar las prácticas pedagógicas en el contexto del modelo inmersivo 80/20 y aportar recomendaciones para el desarrollo de la Estrategia de Inmersión. Las conclusiones de dicha investigación, unidas con los resultados que arrojan las entrevistas realizadas a las personas docentes participantes de este estudio es lo que da pie a la identificación de puntos en común que deben tratarse con el fin de asegurar, poco a poco, mayor éxito en la implementación de la propuesta de idiomas a nivel nacional.

Ahora, el Octavo Informe Estado de la Educación también destaca que, aunque la enseñanza de idiomas es una fortaleza dentro del sistema educativo, la crisis derivada de la pandemia reveló aún más deficiencias en la calidad de la educación preescolar y primaria, especialmente en el acceso a recursos y la conectividad. Esto resalta la necesidad de adaptar las herramientas existentes y ajustar las políticas educativas para mejorar la calidad del aprendizaje. En este contexto, la investigación actual se enfoca en la adaptación del Programa de Estudio de

Educación Preescolar y la Estrategia de Inmersión, para asegurar la adquisición de aprendizajes a través de métodos adecuados para los tiempos actuales.

En conclusión, la escasa cantidad de investigaciones sobre el bilingüismo en la educación preescolar resalta la necesidad de aportar a este campo mediante el presente estudio de tesis. Además de proporcionar una visión de las realidades actuales a los interesados y responsables de estas propuestas, este estudio permitirá identificar las áreas que aún deben abordarse para reconocer las necesidades de docentes y estudiantes y lograr una comparación objetiva con los estudios anteriores. A partir de ello, podrán surgir métodos y estrategias que apoyen de manera efectiva este proceso, a partir de lo que las personas docentes expresen en los diferentes momentos y encuentro con ellas.

Internacionales

A nivel internacional, al igual que en Costa Rica, la enseñanza de una segunda lengua, especialmente en el ámbito preescolar, es un área relativamente poco explorada. Por esta razón, se toman investigaciones que abordan el tema, aunque desde enfoques distintos al de este estudio. Sin embargo, los resultados de estas investigaciones se relacionan con el presente trabajo y se consideran como antecedentes significativos.

Ramos (2003) realizó un estudio en Los Ángeles, California, titulado “*La Enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos*”. Su objetivo fue resumir los métodos tradicionales y los cambios que se han implementado para mejorar la enseñanza del inglés en las últimas décadas, enfocándose en los niños y niñas inmigrantes. Entre los métodos mencionados están: *Content-based ESL* (Aprendizaje del inglés a través de contenidos), *Sheltered English* (Inmersión protegida), *ELD*

(English Language Development – Desarrollo del inglés) y *SDAIE* (Specially Designed Academic Instruction in English – Instrucción Académica Especialmente Diseñada en inglés).

El método *Content-based ESL* se basa en el aprendizaje del inglés a partir del contenido curricular del nivel educativo del estudiante. *Sheltered English* implica la modificación del lenguaje docente para facilitar la comprensión de los estudiantes. *ELD* y *SDAIE* trabajan conjuntamente: el primero se centra en el desarrollo de habilidades orales y de lecto-escritura a través del contenido curricular, mientras que el segundo explica ese contenido en inglés.

El estudio de Ramos (2003) también destaca diferentes estrategias empleadas para integrar a los niños hispanohablantes en el sistema educativo angloparlante, lo que puede motivar la evaluación de estas prácticas para su posible integración en los programas de enseñanza de idiomas en otros contextos.

Otro estudio relevante para esta investigación es el de Arroyo y Rodríguez (2014), realizado en España, titulado “*Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: Evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos*”. Este estudio tenía como objetivo analizar las estrategias de aprendizaje y evaluar los aspectos metodológicos que favorecen el aprendizaje del español como segunda lengua. Se basó en entrevistas con docentes, administradores, estudiantes y familias de las aulas ALISO (aulas de acogida para inmigrantes en España).

Uno de los resultados principales fue la crítica sobre la falta de una metodología clara para la enseñanza del español como segunda lengua, a pesar de que las estrategias empleadas en las aulas aseguran cierto éxito. Sin embargo, estas no se alinean con los métodos comunicativos más actuales.

El estudio de Arroyo y Rodríguez también refuerza la idea de que la estrategia de inmersión puede ser exitosa, pero para ello debe aplicarse de manera adecuada y específica, como se propone en el modelo 80/20 en Costa Rica, donde el 80% de la jornada escolar se imparte en inglés y solo el 20% en español. Sin embargo, las docentes carecen de los recursos y herramientas necesarias para implementar esta estrategia de manera efectiva, además de que es difícil de imaginar pretender una comprensión de parte de las personas estudiantes para iniciar el curso lectivo con 80% del tiempo en un idioma que recién están aprendiendo.

Por otro lado, el proyecto “*Empiezo a ser Bilingüe*” (2009), desarrollado en Madrid, tiene como objetivo introducir a los niños de "segundo infantil" en el inglés mediante actividades cotidianas, siguiendo el enfoque inmersivo. Basado en los buenos resultados del programa de inglés para primaria, este proyecto se centró en el aspecto oral del idioma, utilizando cuentos y poesías para fomentar la repetición. Uno de los logros más importantes fue la coherencia entre los niveles de preescolar y primaria en el aprendizaje del inglés, lo que permitió que los niños llegaran a la primaria con conocimientos previos.

Al igual que los estudios anteriores, este proyecto destaca la importancia de la inmersión como estrategia efectiva para el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente cuando se aplica de manera coherente y adaptada al contexto educativo, tal y como se pretende lograr con la Propuesta de Idiomas en nuestro país.

Por último, el estudio realizado por Jaramillo-Valencia y Quintero-Arrubla (2022) en Colombia, titulado “*Formación pedagógica de maestros de educación preescolar y su incidencia en los procedimientos didácticos relacionados con una lengua extranjera*”, analizó la formación de 200 docentes de educación preescolar (100 colombianas y 100 mexicanas). Entre sus hallazgos, destacaron la necesidad de que las docentes reciban formación específica en la

enseñanza del inglés para la población infantil, ya que muchos de los certificados obtenidos tras la graduación no garantizan la comprensión de la didáctica necesaria para enseñar inglés a niños preescolares.

Este estudio resalta la importancia de la mediación pedagógica y la necesidad de que las docentes estén mejor preparadas para enseñar inglés de manera efectiva en los primeros años de educación. Estos hallazgos son directamente relevantes para la presente investigación, que también aborda la mediación pedagógica y las prácticas docentes en el contexto del inglés como lengua extranjera y comparte algunas de sus conclusiones con los principales resultados de este estudio, la necesidad de capacitación para preparar mejor a las docentes, así como la comprensión didáctica por parte de las personas docentes sobre el cómo enseñar un idioma extranjero.

En conclusión, los estudios nacionales e internacionales muestran una falta de investigaciones específicas sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en los niveles de preescolar, especialmente en inglés. Sin embargo, los avances en las últimas décadas demuestran que aún queda mucho por explorar en este campo, especialmente en relación con la Primera Infancia. En Costa Rica, este tema es relevante tanto en el ámbito educativo como en el político, ya que la enseñanza del inglés se vincula a una mejor integración global y a la reducción de brechas socioeconómicas. Y es precisamente por esta razón que se decide hacer una investigación en este campo, para asegurar más evidencia de lo positivo y lo que se debe mejorar en el ámbito público a la hora de hablar de la enseñanza de un idioma extranjero, en este caso el inglés.

Este análisis refuerza la necesidad de ampliar las investigaciones sobre la enseñanza del inglés en la educación preescolar y de proporcionar a las docentes las herramientas necesarias, de

acuerdo a lo que ellas mismas expresen y comuniquen como deficiencia o necesidad, para fortalecer sus prácticas pedagógicas y metodologías de enseñanza. Así, se asegurará que los niños y las niñas tengan una experiencia de aprendizaje más rica y significativa.

Objetivos

Objetivo General

Analizar con un grupo de docentes que laboran en Jardines Infantiles públicos costarricenses, la perspectiva acerca de sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua, para determinar recomendaciones metodológicas en el trabajo pedagógico con las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014).

Objetivos Específicos

Caracterizar las prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés desde la perspectiva de un grupo de docentes que laboran en Jardines Públicos costarricenses, para conocer cómo se abordan los procesos de enseñanza del inglés y, el tipo de recursos pedagógicos que utilizan, a partir del uso del Programa de Estudios de Preescolar en el desarrollo de las Unidades de Conocimiento dentro del proceso de enseñanza de una segunda lengua.

Identificar en las prácticas pedagógicas para la enseñanza del idioma inglés que desarrollan el grupo de docentes del nivel de preescolares participantes elementos pedagógicos comunes y necesidades en la mediación pedagógica en el uso del Programa de Estudios de Preescolar y sus Unidades de Conocimiento para la implementación de la Estrategia de Inmersión 80/20.

Determinar las recomendaciones que las personas docentes participantes proponen, a partir de los encuentros de entrevistas realizados, para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014).

Capítulo II

Como parte del apartado que corresponde al marco teórico, se desarrollarán a profundidad diversos temas que, con el apoyo de diferentes autores e investigadores, explicarán la pertinencia de este tema en un contexto teórico. Se desarrollarán temas como el proceso de aprendizaje el constructivismo, el enfoque curricular del Programa de Estudio Preescolar (2014), la forma en que se desarrolla un segundo idioma en los niños y las niñas, y el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua. También se definirá el término de prácticas pedagógicas, así como la mediación como un componente de estas prácticas, al igual que sus principios y valores. Después se ahondará en el tema de la enseñanza del inglés a partir de la Estrategia de Inmersión que se propone en la Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe”. Dentro de este tema se abarcarán factores como el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), las Unidades de Conocimiento que se incluyen dentro el mismo y las orientaciones que otorga el MEP como base para la enseñanza del inglés en las aulas preescolares públicas costarricenses.

Todos los temas enlistados con anterioridad son de suma importancia para el desarrollo de esta investigación desde la comprensión de cada uno como parte esencial del proceso de adquisición de un idioma. Cabe destacar que en la teoría que se va a mencionar y explicar resalta el hecho de que las misma son investigaciones antiguas y esto se debe a dos puntos importantes. El primer punto tiene que ver con la importancia de construir una “línea del tiempo” en este tema que, a pesar de ser un tema de gran interés mundial, resulta aún poco explorado en algunas de sus áreas. El otro punto con respecto a este hecho tiene que ver con que, como se podrá entender también a lo largo de este capítulo, los resultados y las conclusiones de dichos estudios realizados hace ya bastantes años no difieren tanto de las conclusiones y resultados de los que

son más actuales y es por esta razón que se considera relevante mencionarlas, con el fin de proporcionar una contextualización del marco teórico desde la integralidad de la temática.

Seguidamente se procede a adentrarse en cada tema para así comprender la relevancia de cada uno dentro de este estudio y lo que se ha investigado en cada ámbito desde la teoría.

Aprendizaje en la Primera Infancia

Se considera necesario comenzar explicando qué es el aprendizaje, cómo se desarrolla y cuáles son los componentes del mismo. Sin embargo, cabe destacar que el aprendizaje no es un término que se pueda definir con facilidad porque, dependiendo del investigador que lo defina y sus creencias, sus conocimientos previos y sus experiencias, su significado puede variar. Es por esta razón que existe una gran variedad de teorías del aprendizaje, siendo algunas de las más consolidadas, las de los investigadores como Piaget, Vygotski, Skinner, Thorndike y Ausubel.

De acuerdo con Zapata-Ros (2012), “El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores” (p. 5). Se hace referencia al aprendizaje, tomando en cuenta aspectos como el área emocional, el área social y el área académica, la cuales tienen la misma influencia en los procesos de adquisición y construcción de conocimientos. Desde las teorías de aprendizaje, dependiendo de factores como los que se indicaron previamente, las mismas se dividen en varias categorías. Se explica a continuación la que tiene relación directa con la educación preescolar costarricense.

Se procede ahora a enfocar la explicación en lo que respecta al área del constructivismo y las neurociencias, teorías en las cuales se apoya el MEP para justificar su enfoque educativo en las aulas preescolares públicas.

En lo que respecta a la corriente constructivista, Zapata-Ros (2012) hace referencia a los investigadores Piaget, Ausubel y Gagné y se enfoca en que esta teoría dice que “el sujeto adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, por lo que sus expectativas y su desarrollo cognitivo determinan la percepción que tiene del mundo” (p. 32) Esto se entiende como que el sujeto no es solo un ser activo dentro de sus procesos de aprendizaje, sino que es quien mayormente lidera lo que aprende, el cómo lo interioriza y el significado que le da a cada aspecto del aprendizaje. A continuación, se profundizará en los temas del aprendizaje desde el enfoque del constructivismo.

Teoría del Constructivismo (en la Primera Infancia). La teoría del constructivismo es más que solo acumular y guardar conocimientos, sino que se trata de un proceso de adquisición de aprendizaje en donde el niño y la niña participan activamente de los mismos y son ellos quienes definen, a partir de la significatividad de sus propias experiencias, lo que se aprende o se rescata de las mismas y, por consiguiente, se establece como aprendizaje dentro de su cerebro. Es decir, el niño y la niña son quienes conducen este proceso y quienes construyen sus propios conocimientos a partir de una guía del adulto, respetando lo que cada uno rescata de sus experiencias personales, conocimientos previos y como comprende integradamente los mismos.

Este enfoque curricular no solo se basa en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, sino que toma en consideración otros investigadores y sus aportes a la educación, tales como: Ausubel, Bruner, Vygotsky y Wallon. Estos investigadores han sido pioneros en diferentes ámbitos educativos como, por ejemplo: Desarrollo socioafectivo (Wallon), aprendizaje significativo (Ausubel), desarrollo cognitivo y procesamiento humano de la información (Piaget), adquisición de conceptos (Bruner), entre otros.

Por su parte, existen factores y aspectos concretos que fundamentan el accionar dentro de esta teoría y estos se relacionan con diferentes áreas del desarrollo como la social, la emocional, la afectiva, la académica, todo desde una visión del niño y la niña como protagonista. Según menciona César Coll, citado por Santiváñez (s.f.) algunos de estos principios son:

- El educando es el centro del proceso, construye sus propios saberes, expresa sus ideas, sentimientos, experiencias, investiga, experimenta, hace preguntas y socializa.
- El educador constructivista es mediador, facilitador, toma decisiones, define la situación de enseñanza, conoce a todos los educandos y sus familias y además es el que escucha a sus estudiantes. Todo aprendizaje nace de la necesidad, debe realizarse en condiciones naturales y estar ligado a la vida del educando.
- La actividad es aliada del aprendizaje con experiencias novedosas, curiosas, atractivas, interesantes y sencillas.
- El error es constructivo, el personal docente lejos de castigar el error lo aprovecha para que por medio de preguntas los educandos encuentren ellos mismos sus respuestas o la verdad por sus propios medios.
- El aula es la comunidad, el ambiente donde se propician o inician actividades significativas o proyectos, con diversos lugares o ambientes de aprendizaje acordes con las experiencias cotidianas.
- La educación tiene una función socializadora y de construcción de la identidad personal. (Programa de Estudio de Educación Preescolar, 2014, p. 15)

A partir de estos principios se puede entender entonces que es la teoría que se basa más en la calidad que en la cantidad de aprendizaje. Sarmiento (2007) menciona que lo que es crucial

es analizar lo que se aprende a partir de las interacciones en función de las organizaciones de las estructuras cognitivas del niño o la niña, refiriéndose esto directamente a la calidad de los aprendizajes generados y lo crucial que es su análisis en la cotidianeidad, para entender la relación existente entre lo aprendido y el que aprende, así como su aplicación una vez procesada la información. Sarmiento (2007) realiza también la siguiente enumeración donde se rescatan alguno de los aportes específicos del constructivismo al aprendizaje y el proceso de adquisición del mismo:

- El sujeto filtra lo que le llega del ambiente para producir su realidad individual.
- Los estudiantes construyen interpretaciones personales del mundo, basados en sus experiencias e interacciones individuales.
- El conocimiento emerge en contextos significativos para el sujeto.
- El modelo constructivista tiene su estructura en el desequilibrio-reordenación equilibrio, que le permite a la persona superarse constantemente.
- Se presta atención a los conocimientos previos del alumno.
- Globalización de los aprendizajes, aprendizaje significativo.
- Planificar, controlar y reformular objetivos.
- Posibilidad de generalizar y transferir los conocimientos a otros contextos.
- Crear un clima de empatía, respeto, aceptación mutua y ayuda (p. 46).

Estos aportes no solo caracterizan al docente y al estudiante a partir del constructivismo, sino que expresa las necesidades que un ambiente constructivista debe de solventar para que este asegure aprendizajes de calidad a través de experiencias ricas para los niños y las niñas. Esto no

solo aportará a un aprendizaje, sino que permitirá tener un espacio de aprendizaje adecuado para la construcción integral de los mismos desde un punto de vista en donde el niño y la niña son el eje central, los protagonistas. Sin importar lo que se aprenda, ya sea una habilidad, un contenido específico o un idioma, el ambiente de proporcionar el espacio para que los niños y las niñas sean guía de sus propios procesos y lideren los mismos como orientación de la docente.

El desarrollo de un segundo idioma en la Primera Infancia

El lenguaje es el método de comunicación más complejo. El mismo lleva diferentes pasos para llegar a poder compartir las ideas y pensamientos que deseamos comunicar. Asimismo, se puede decir que el lenguaje es dependiente, casi en su totalidad, del ambiente que rodea al ser humano y lo mucho o poco que el mismo estimule a la persona. Si el ser humano está rodeado de personas, interlocutores más competentes, de quienes pueda aprender más de lo que ya sabe, traerá consigo una mayor diferencia en su adquisición del lenguaje y la complejidad del mismo.

De acuerdo con Pedraza y Salmerón (2006), el lenguaje es el método exclusivo y el recurso más complejo del ser humano para comunicar sus ideas y pensamientos. Es una habilidad que se aprende naturalmente gracias a las situaciones y experiencias que vive el ser humano en su medio ambiente. Es decir, el lenguaje es utilizado principalmente para “obtener y trasvasar información, ordenar y dirigir el pensamiento y la propia acción, permite imaginar, planificar, regular” (p. 112)

Ahora bien, de acuerdo con estos autores, en el sistema lingüístico se reconocen tres dimensiones (Figura 1) desde la comprensión y la expresión. La primera dimensión tiene que ver con la forma del lenguaje, es decir, contempla aspectos como lo fonética, fonología y la morfosintaxis. Luego se encuentra la dimensión de contenido, la cual se refiere a factores como

semántica y, finalmente está la dimensión del uso, donde se encuentran las funciones pragmáticas o del lenguaje. (p. 113).

Figura 1

Componentes del lenguaje

Tabla I. Componentes del lenguaje				
	Fonética Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Pragmática
Expresión	Articulación de los sonidos del habla	Uso de las estructuras de la lengua	Uso de concepto significativo del vocabulario	Uso adecuado del lenguaje según el contexto
Comprensión	Oír y discriminar los sonidos del habla	Comprensión de la estructura gramatical del lenguaje	Comprensión del vocabulario o del léxico. Conceptos significativos	Comprensión del lenguaje según el contexto

Nota. Tomado de *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación* (p. 114), por Pedraza y Salmerón, 2006.

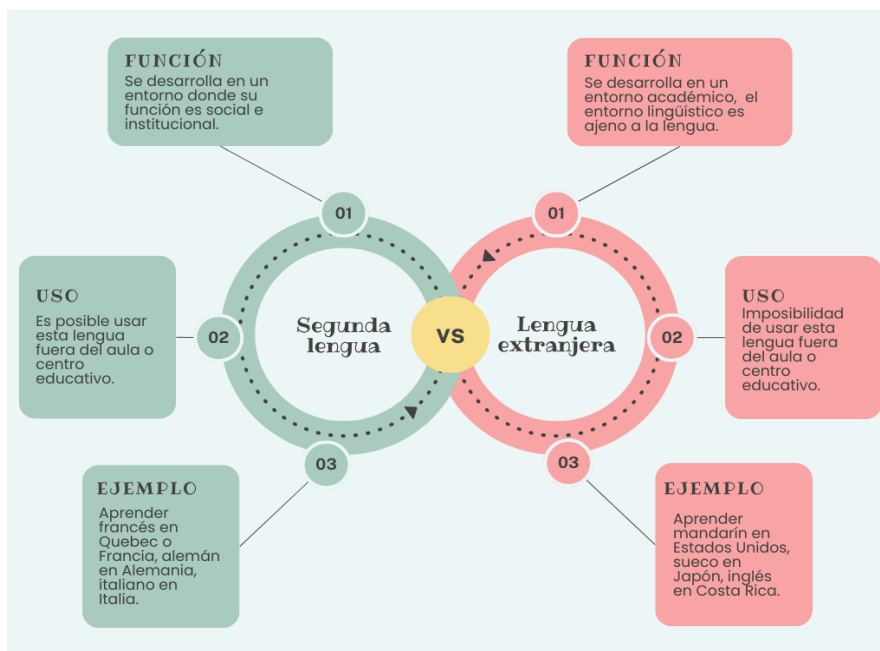
Partiendo de la comprensión general pero integral de lo que es el lenguaje y las dimensiones que este tiene, es necesario ahondar en el tema del bilingüismo, específicamente en la adquisición de un otro idioma en la etapa de la Primera Infancia. Sin embargo antes es necesario conocer que no es lo mismo hacer referencia a una segunda lengua que a una lengua extranjera.

De acuerdo con la teoría recuperada a partir el libro de Garrote (2019), la enseñanza de una lengua extranjera puede suceder o incentivarse a partir de una serie de métodos y enfoques, sin embargo, antes de continuar con este aspecto, resulta imperativo hacer énfasis en que no es lo mismo aprender una segunda lengua (L2) que una lengua extranjera (LE), sus significados varían y es un aspecto importante a tomar en cuenta al hablar sobre el cómo es que se enseña a partir de

las creencias, ideales y los principios de cada pedagogo o pedagoga que inspira cada método o enfoque (ver Figura 2).

Figura 2

Comparación entre el significado del término segunda lengua y el término “lengua extranjera.”



Nota. Figura elaborada con base en datos recuperados de Garrote, M. (2019) (Elaboración propia, 2023).

Desde hace años se habla de la importancia de comenzar a aprender un idioma en la Primera Infancia debido a que, de acuerdo con Boderó (2017, como se citó en Blanco, 2021), el cerebro de un niño tiene una plasticidad específica que el cerebro adulto carece debido a que se encuentra en pleno proceso de maduración y, por lo tanto, lo que moldea a este cerebro del niño y la niña son la calidad y la cantidad de interacciones e influencias que tengan en el entorno en el que se desenvuelven. Esto mismo facilita el aprendizaje, en este caso de un idioma que no es el

materno. Es decir, esta plasticidad cerebral beneficia la recepción de la información que conlleva conocer sobre un idioma diferente al nativo.

Por otra parte, según lo afirman Melecio y García (2021), quienes hablan del bilingüismo desde el área oral de los niños y niñas preescolares, mencionan que:

“es importante que el docente utilice un lenguaje claro y sencillo para que el alumno aprenda. (...) es favorable que los niños realicen el aprendizaje de otro idioma (...) sin grandes esfuerzos, (...) se irá cultivando un nuevo idioma” (p. 7).

Aunado a esto, Bernal (2020) comenta que, en el nivel de preescolar, es decir entre los dos y los seis años, los niños y las niñas tienen la capacidad de desarrollar habilidades básicas que pueden implementar en la adquisición de un segundo idioma. Entre las habilidades se encuentran: comprensión de escucha, monólogos y conversaciones simples. Ella afirma que “los niños deben estar en capacidad de reconocer cuándo se les habla en inglés, reaccionar de forma no verbal, reconocer que hay personas que se comunican en inglés, entender expresiones para saludarse y despedirse, y demostrar la comprensión” (p. 40).

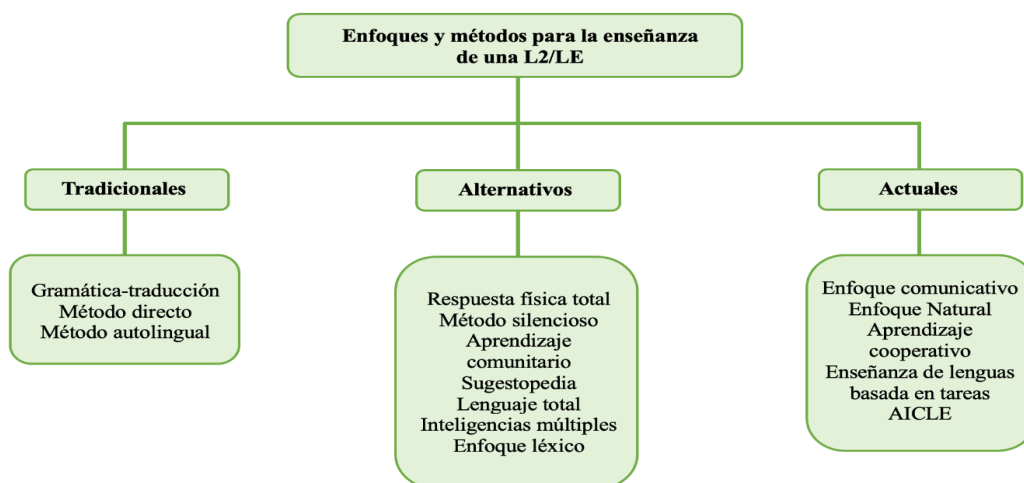
Por otra parte, profundizando ahora en el tema de los idiomas y el proceso de adquisición de una lengua extranjera, se considera necesario mencionar que no existe un solo enfoque para enseñar este proceso a niños y niñas o incluso adultos. Se sabe que naturalmente el ser humano adquiere las habilidades y destrezas para el manejo y dominio de por lo menos un idioma, pero, existen investigadores muy reconocidos en este ámbito, por ejemplo, Krashen (1985) o Garrote (2019) quienes proponen diferentes maneras en que puede darse este proceso de adquisición de habilidades lingüísticas. Esto quiere decir que no existe únicamente una perspectiva con respecto a este proceso y lo que conlleva el mismo. Es por esto que se considera necesario ahondar en las

principales teorías así como los métodos y enfoques, ya que los mismos son la base para la comprensión del desarrollo de una segunda lengua.

Ahora, con respecto a la existencia de varios enfoques y métodos para enseñar un idioma extranjero, los mismos, de acuerdo con Garrote, (2019) se dividen en 3 grandes categorías, los métodos tradicionales, los alternativos y los actuales (ver Figura 3)

Figura 3

Enfoques y métodos para la enseñanza de una L2/LE de acuerdo con Garrote (2019)



Nota. Figura elaborada con base en datos recuperados de Garrote, M. (2019) (Elaboración propia, 2023).

En esta misma línea, como se dijo anteriormente, Garrote es una de las personas investigadoras sobre el tema del bilingüismo, y como también se dijo anteriormente, dedicó un estudio a los diferentes métodos y enfoque bajo los cuales se puede enseñar una L2 o una LE y a continuación se describen las mismas. A continuación se describirán brevemente cada uno de estos enfoques que se pudieron identificar en la figura anterior.

Métodos tradicionales

Enfoque audiolingual. El método audiolingual es una forma de enseñar un segundo idioma desde las destrezas orales. Se crean, a lo largo del proceso, hábitos lingüísticos partiendo de la acción de repetir para aprender y dirigir sus aprendizajes. Esto anterior se hace desde un proceso cognitivo específico, la memorización. Dentro de lo que se incentiva dentro de este enfoque predominan estrategias y actividades que se caracterizan buscar que el estudiante o la estudiante repita una y otra vez el vocabulario que se encuentre desarrollando en el momento para así memorizarlo. Además, otro aspecto de suma importancia es que, dentro del enfoque audiolingual se pretende siempre evitar los errores. (Garrote, 2019).

Método gramática-traducción. El método gramática-traducción es otro de los métodos tradicionales sugiere una mediación a partir de una traducción directa de lo que se dice y se enseña en la lengua extranjera en el idioma nativo, en este caso, el español. Este consiste en el análisis de la gramática de la L2/LE y partir de ello para su aprendizaje a partir de la traducción. No se caracteriza por proponer un ambiente inmersivo, sino que se promueve la memorización de listas bilingües de vocabulario y deja de lado el desarrollo de destrezas orales. (Garrote, M., 2019)

Método directo. “Buscando precisamente la comunicación entre hablantes que no fomentaba el método gramática-traducción, se popularizó el método directo” (Garrote, M., 2019, p.43). Este método se caracteriza por dejar de lado la lengua materna de los que aprenden el nuevo idioma y basa sus aprendizajes de vocabulario en palabras cotidianas y relacionables con lo que sucede alrededor de cada contexto. Este método permite un desarrollo más enfocado en las habilidades comunicativas de las personas estudiantes.

Enfoques y métodos alternativos

Enfoque Sugestopedia. Este enfoque es uno de los pertenecientes a la categoría de los enfoques alternativos y representa un aprendizaje desde la visión de la persona estudiante como el centro del proceso de enseñanza. Se caracteriza por sobreponer la decoración del aula como una parte esencial del aprendizaje. Lo mismo se debe a que el ambiente adecuado es uno de los aspectos más importantes del método. Esto se justifica a partir de que lo mismo relajará a la persona que aprende el idioma, facilitando así el aprendizaje. En lo que respecta a las estrategias más comunes de este enfoque, se suele hacer dramatizaciones, se utiliza música, juegos, canciones y claro, la decoración del aula con posters de vocabulario y reglas (Garrote, 2019).

Enfoque respuesta física total. De acuerdo con la autora del libro “Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria”, este enfoque se basa en el entrelazamiento entre los enunciados y los movimientos. Es decir, se asocia el lenguaje a determinados movimientos con la intención de que se facilite la memorización y el aprendizaje. (Garrote, 2019)

Método silencioso. Fue inicialmente presentado, de acuerdo con Garrote (2019, p.45), por Caleb Gattegno en el año 1963 y sugiere un aprendizaje a partir del descubrimiento. La persona que estudia el idioma aprende, de acuerdo a este método, mediante la solución de problemas, ya sea de forma independiente o con otras personas. De este modo va incrementando su autonomía y responsabilidad, es decir, debe aprender por sí mismo. Es así como la persona docente permanece en un plano secundario y adopta un rol facilitador.

Aprendizaje comunitario. En este enfoque la persona docente es vista como un tipo de terapeuta que “atiende a las necesidades de comunicación del estudiantado” (p.46). Esto quiere decir que va más allá del área académica, sino que también cobra mucha importancia el área

emocional, social, sentimientos y emociones que sientan los niños y las niñas a lo largo del proceso de aprendizaje. Es decir, la docente adopta un rol de consejero, por lo que se puede decir que promueve el rol activo de la persona que aprende el idioma. Se acostumbra a hacer grabaciones y transcripciones de lo que dice la persona que aprende el idioma para que así esta puede repasar sus producciones las veces que lo requiera. Se promueve además la reflexión de sus propias experiencias.

Lenguaje total. Oficialmente creado para desarrollar la lectoescritura en la lengua materna del estudiantado, pero poco a poco fue utilizado más en los procesos de enseñanza de una L2 o LE debido a que su enfoque principal es leer textos o escucharlos con una intención comunicativa, lo que incentiva el desarrollo de habilidades lingüísticas. Entre los recursos que se promueven en este tipo de método está el uso de textos, los cuales pueden ser o no ser literarios. Igualmente se promueve la lectura y la escritura con un propósito o una meta real. La lectura puede ser individual o en grupos pequeños, se hace también redacción de portafolios y se les da espacio para escribir historias cortas. Esto anterior deja en evidencia que el mismo está orientado a poblaciones mayores a la Primera Infancia debido a que su foco principal es el proceso de lectoescritura y este no comienza en Costa Rica, a nivel público, hasta en primer grado de la escuela.

Inteligencias múltiples. Este método se basa en lo que descubrió Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples. Se saben que son 7 inteligencias y se habla de una relación directa del lenguaje con cada una de ellas. Se dice entonces que el lenguaje está directamente relacionado con otras facetas de la vida, con estas 7 inteligencias múltiples: capacidades musicales, matemáticas, espaciales, kinestésicas, interpersonales, intrapersonales. Ahora, el involucrar estas 7 inteligencias es un desafío, sin embargo, no es imposible. A continuación, se presenta una

figura con ideas de cómo incentivar el desarrollo de cada una de las inteligencias y la L2 o LE desde actividades específicas:

Figura 4

Actividades para desarrollar las inteligencias múltiples y la LE o L2 al mismo tiempo

INTELIGENCIA	ACTIVIDADES
Lingüística	Narraciones, debates, memorización de palabras y cualquier actividad lingüística.
Lógico-matemática	Encuestas, creación de gráficos, solución de problemas, ordenación y clasificación.
Espacial	Dibujo, mapas conceptuales, creación de pósters con contenido lingüístico.
Musical	Canciones, bailes, ejercicios de comprensión auditiva.
Kinestésica	Respuesta física total, lenguaje no verbal.
Interpersonal	Juegos colectivos, negociación del significado, trabajo en grupo.
Intrapersonal	Trabajo individual, escritura de diarios.

Nota. Tomado de *Enfoques y métodos de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras* (p. 48), por Garrote, 2019.

Enfoque léxico. Este método contempla la unidad léxica como elemento central de la enseñanza de una L2/LE. Esta unidad léxica, la cual puede estar formada por 1 o 2 palabras.

Promueve un acercamiento al lenguaje holístico, lo cual facilita la fluidez (Garrote, 2019).

Enfoques y métodos actuales

Enfoque natural. El enfoque natural defiende que la comunicación lingüística es la finalidad principal como función primaria del lenguaje. Este enfoque se centra en el desarrollo de destrezas de producción oral y escrita y se caracteriza por utilizar diferentes apoyos para su discurso. Se habla además de la importancia de que el “filtro afectivo” debe estar abierto para permitir el aprendizaje. Este término de filtro afectivo nace del modelo del monitor de Krashen

(1977) y se entiende como aquel filtro de información nueva que tiene una persona que debe de estar abierto a nivel emocional para poder retener la información desde la comodidad y la confianza. Apoya su discurso con dibujo, objetos, realia o lo que se requiera para facilitar la comprensión (Garrote, 2019). La realia se refiere a objetos concretos de la vida real que las personas docentes integran en su clase, esto con el objetivo de mejorar la comprensión de los niños y las niñas, en este caso, del idioma inglés.

Enfoque comunicativo. Una de las ideas principales de este enfoque actual es que la persona solo aprenderá la lengua si tiene oportunidades de utilizarla. Este enfoque se centra en el desarrollo de destrezas de producción, tanto oral como escrita por parte de la persona que aprende el idioma. La fluidez es más importante que la corrección dentro del proceso de aprendizaje de una L2/LE.

Aprendizaje cooperativo. Este método se apoya en las teorías de Bruner y Vygotsky y es conocido también como programación didáctica. Este se basa en actividades grupales que permitan al estudiante adoptar un rol activo y protagonista. Estos son los principios que orientan este método:

- Facilitar y equilibrar el desarrollo de todos los estudiantes por igual.
- Motivar las relaciones positivas entre el grupo.
- Evitar la competitividad para promover trabajo en equipo y cooperación

entre ellos (Garrote, 2019, p. 51).

Enseñanza de lenguas basada en tareas. Este método se basa en proporcionar tareas que recreen situaciones realidades y cotidianas para que así se pueda hacer uso de la L2/LE de forma significativa. Estas tareas que se proponen para el proceso de aprendizaje son las que deciden y determinan el vocabulario y las expresiones a enseñar, no viceversa.

AICLE. Las siglas se refieren a “Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras” y es el método más común aplicado en centros educativos de Europa.

Es un método que no se enfoca en la enseñanza directa de una L2/LE sino en la enseñanza de materias básicas en este idioma. El enfocarse en la enseñanza de las materias básicas en la lengua meta en vez de enseñar directamente la lengua permite que se aprenda de forma más integral de enseñar en base a situaciones y vocabulario de uso cotidiano. Es decir, las materias básicas en L2/LE son un vehículo de comunicación para aprender la L2/LE. En el tipo de actividades y estrategias que deben prevalecer la fluidez por encima de la corrección (Garrote, 2019).

Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en el Sistema Educativo Costarricense: Pasado y Presente

De acuerdo con Patiño (2021) es en el año 1998 que se crea y se pone en práctica el primer plan para la enseñanza del idioma inglés en el nivel de transición en los preescolares públicos nacionales. Este incluía lecciones todos los días y las mismas tenían una duración de 40 minutos. Pasaron los años y en 2008 surge el Programa “Costa Rica Multilingüe” el cual tenía como uno de sus objetivos aplicar la modalidad inmersiva dentro del sistema público para así poder aumentar la cobertura del inglés en Costa Rica.

Luego, en el año 2018, durante el gobierno de Carlos Alvarado se decreta la “Alianza para el Bilingüismo” (ABI), estrategia en donde el principal objetivo es, según el MEP (2021, como se citó en Patiño, 2021) “promover la educación bilingüe y el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes, dando cobertura desde la Primera Infancia hasta la secundaria.” (p. 3)

Para el año 2019 el Ministerio de Educación Pública presenta una nueva Política Educativa: “Hacia la Costa Rica Bilingüe”, la cual que contempla procesos de inmersión de los y las estudiantes desde la Primera Infancia hasta la Secundaria. En este mismo año el MEP tuvo por primera, de acuerdo con la misma autora, 10 docentes de Preescolar con especialidad en inglés, aumentando este número, en cuestión de dos años a 51 docentes. Es decir que para el año 2021 se cuenta con 51 docentes de preescolar con especialidad en inglés.

En cuanto a la cobertura del idioma inglés en preescolar en términos del territorio nacional, este número ha mejorado con el paso de los años. En el 2019 había apenas una cobertura del 12,6%, cifra que aumentó para el año siguiente a 15,6% de acuerdo con los datos recabados por Patiño (2021). Ahora, avanzando a lo que respecta a las cifras del año 2023, de acuerdo con un estudio realizado por La Nación a inicios del año 2024, el mismo indica dos cifras de gran relevancia para el presente estudio: Primero, de las 9.484 personas docentes de preescolar que pertenecen al MEP, únicamente 220 enseña el idioma inglés en dicho nivel. Esta cifra equivale a un 2,3% de la totalidad de profesionales en esta área. Ahora, por otra parte, a raíz de este estudio, se concluyó que solo 21,3% de los niños y las niñas que asisten a las escuela en el suelo costarricense recibieron inglés a lo largo del 2023. Es decir, el equivalente a 22.136 niños y niñas.

Estas cifras que anteriormente se presentaron demuestran, tal y como se afirmó antes que, a lo largo de los años las cifras han aumentado. Sin embargo, a pesar de este aumento, los porcentaje que esto equivale está muy lejos de las metas que propuso el MEP con respecto al bilingüismo, siendo una de ellas que, para el año 2022, todos los niños y las niñas en edades preescolares de Costa Rica estarían aprendiendo una lengua extranjera, esto de acuerdo con Ávalos (2024).

Mientras todo esto sucedía, el gobierno buscaba la manera de implementar el modelo inmersivo y todos los detalles que incluye las nuevas estrategias que se han puesto en práctica a lo largo de los últimos 24 años dentro de un mismo programa, logrando esto, gradualmente, la Estrategia de Inmersión a partir de los Contenidos que ya estaban establecidos. Es por esto que, desde el año 2021, “las docentes de Preescolar Bilingüe que imparten lecciones de inglés en el ciclo de Transición utilizan el Programa de Educación Preescolar (2014) de forma inmersiva en sustitución del Programa de Estudios de Inglés en Preescolar (Ciclo de Transición versión 2002).” (p. 4). Y hasta la actualidad es así, dentro de los aspectos curriculares que establece la Dirección de Desarrollo Curricular (2022) se estipula que “La adquisición de la lengua extranjera en el nivel de Educación Preescolar, se desarrolla bajo un modelo inmersivo, utilizando el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) y las Orientaciones para la Mediación Pedagógica por Habilidades para la Educación Preescolar de la Política Curricular (2021).” (p. 37).

Asimismo, esta idea la apoya Blanco (2021) afirmando que “La educación preescolar bilingüe es una modalidad reciente, no en todas las escuelas a nivel costarricense se implementa, sin embargo, ha ido teniendo un crecimiento significativo en los últimos años” (p. 25). El autor menciona que esta área de la investigación es relativamente reciente, sin embargo, ya son 20 años aproximadamente que se integró la enseñanza del inglés dentro del sistema educativo costarricense inició hace ya varios años, los logros, tal y como lo afirma Hernández-Ching (2019) haciendo mención a una de las conclusiones del Programa Estado de la Nación (2017, p. 166) “no han tenido la calidad ni el ritmo de avance esperados. Pese a recibir esta materia desde preescolar, la mayoría de los estudiantes no logra manejar el idioma al salir del colegio” (p. 3). Es decir, “Dentro del engranaje educativo costarricense, los programas del Ministerio de

Educación Pública, las universidades públicas y privadas y los colegios profesionales cuentan con diseños curriculares en esta área” (p. 10). Lo que es necesario es buscar refrescar los contenidos de los mismos de manera que respondan a las necesidades de las aulas y a los diferentes contextos que se viven en las diferentes zonas de Costa Rica.

Por otra parte, entrando al tema de las docentes y los docentes específicamente, a lo largo de la historia de la educación de Costa Rica estos profesionales no contaban con un requisito que se relacionara con el manejo del idioma inglés para poder ser contratadas por el servicio civil. De acuerdo con Patiño (2021), es a partir de la implementación de la Estrategia ABI que el MEP realiza un cambio en cuanto a estos requisitos y solicita a las postulantes contar con un nivel de dominio del idioma inglés certificado de C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Finalmente, en cuanto al marco histórico de la enseñanza del inglés en el suelo costarricense, se puede ver que tiene un trayecto relativamente corto, pero a pesar de haber pasado apenas 24 años de dar comienzo a la aplicación de estrategias y propuestas concretas sobre el tema, Costa Rica, de acuerdo con la investigadora mencionada previamente (2021) “es uno de los países de América Latina con mayores avances en la inmersión del inglés en preescolar junto con países como Argentina, Chile, Paraguay, Cuba y Bolivia.” (p. 3).

Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe”. La Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe” es una política curricular que “propone la potenciación de habilidades que le brinden herramientas a la población para afrontar los retos del país y de la humanidad. En consecuencia, adquirir una lengua extranjera de manera competente se alinea con el desarrollo de un perfil de salida de la población estudiantil” (p. 48). De acuerdo con el MEP (2021) el objetivo general de esta propuesta consiste en “Asegurar que la población estudiantil adquiera las

habilidades y aprendizajes necesarios que le permitan satisfacer las necesidades comunicativas en un segundo idioma con un nivel de usuario independiente para enfrentar los retos interculturales que demanda una sociedad globalizada” (p. 61).

Dentro de esta Política Educativa se expone el tema de la promoción de idiomas desde un enfoque de calidad, el cual es el principio central de la misma pero que incluye otros principios como la inclusión y la equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y la pluriculturalidad, entre otros.

En la misma se propone el trabajo del idioma inglés en las aulas desde la Primera Infancia hasta la Secundaria, lo cual significa que se toma en cuenta el nivel Interactivo II o Materno, los cuales no era contemplado con anterioridad. Esta misma labor se propone desde la Estrategia de Inmersión, la cual poco a poco va a ir aumentando su cobertura en el idioma extranjero hasta llegar a un 80%, pasando de esta manera la comunicación en el idioma materno a un 20%.

A continuación, se procede a explicar aspectos importantes que deben ser tomados en cuenta dentro del marco teórico de esta política curricular, con el fin de comprender el cómo se trabaja a partir de la misma y el significado de diferentes conceptos que puede resultar nuevos o desconocidos para algunos.

Modelo Inmersivo como Estrategia para la Enseñanza del Inglés en las Aulas Preescolares Costarricenses Públicas. El modelo inmersivo consiste en una estrategia de enseñanza de un idioma en donde prevalente la naturalidad y la espontaneidad, tal y como se caracterizaría el aprendizaje de la lengua materna del estudiante o la estudiante. De acuerdo con la Dirección de Desarrollo Curricular (2022) el modelo inmersivo se refiere al aprendizaje de un idioma extranjero desde un proceso similar al de la lengua nativa, tal y como se mencionó

previamente. Esto mismo tiene ciertos beneficios en los niños y las niñas, siendo uno de estos la naturalidad que caracteriza a estos procesos de aprendizaje que parten desde la realidad y el momento, desde el entorno que les rodea. Es decir, “es un medio eficaz que enfatiza el desarrollo de las competencias lingüísticas, entendidas estas como la capacidad para saber usar con propiedad una lengua en distintas interacciones sociales” (p. 33). Relacionado con esta definición, Milanés (2020) resume el concepto de la inmersión como “una estrategia que puede darse distintivamente con la única generalidad que hay profundización en el conocimiento impartido, bien sea estructurado como contenido o simulado en experiencias que varían de acuerdo con el contexto” (p. 12-13). El autor continúa diciendo que esta estrategia o modelo se desarrolla de diferentes maneras a partir de la influencia de una variedad de aspectos como “las necesidades locales, el idioma de aprendizaje, la cultura, el sistema educativo y contexto sociocultural” (pp. 13-14).

Ahora bien, de acuerdo con el documento denominado “Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de preescolar” (2022, p. 33), algunos aspectos que caracterizan a este modelo son las siguientes:

- La lengua extranjera y la lengua materna se aprenden y desarrollan de forma paralela.
- El aprendizaje de la lengua extranjera de esta forma favorece la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo.
- El aprendizaje de la lengua extranjera se desarrolla en los distintos contextos educativos.

- La cultura del aula es la de la comunidad del idioma materno. Sin embargo, también se favorece el aprecio y respeto por la cultura de la lengua extranjera.

Retomando la definición sobre el modelo inmersivo o la Estrategia de Inmersión, cuando se trabaja por este medio, el aprendizaje sucede de forma incidental a partir de los contextos y los contenidos académicos. Es decir, se enseña un idioma a través del aprendizaje de contenidos académicos. Según lo menciona el MEP (2021) “es de forma incidental que el niño y la niña aprende a comunicarse en un idioma que no es el materno. El docente no se enfoca en el idioma sino en aspectos más formales del currículo como por ejemplo (...) en el desarrollo de habilidades que el currículo requiere, y lo hace en un segundo idioma que es totalmente nuevo para la mayoría del estudiantado” (p. 56).

Aunado a esto, los autores Johnson y Swain (1997, como se citó en MEP, 2021, pp. 56-57) mencionan las ocho características principales que tienen los programas de inmersión:

1. El segundo idioma es un medio de instrucción.
2. El plan de estudios de inmersión es paralelo al currículo del idioma materno.
3. Existe apoyo extra para el idioma materno.
4. El programa tiene como objetivo el aditivo bilingüe.
5. La exposición al segundo idioma se limita en gran medida al aula.
6. Los estudiantes entran con niveles similares (y limitados) de competencia en el segundo idioma.
7. Los docentes son bilingües.
8. La cultura del aula es la de la comunidad local del idioma materno.

Estas características resultan importantes de destacar debido a su importancia en lo que respecta a las prácticas pedagógicas de las y los docentes encargados de este proceso, tema que se profundizará más adelante ya que es el eje principal de esta investigación.

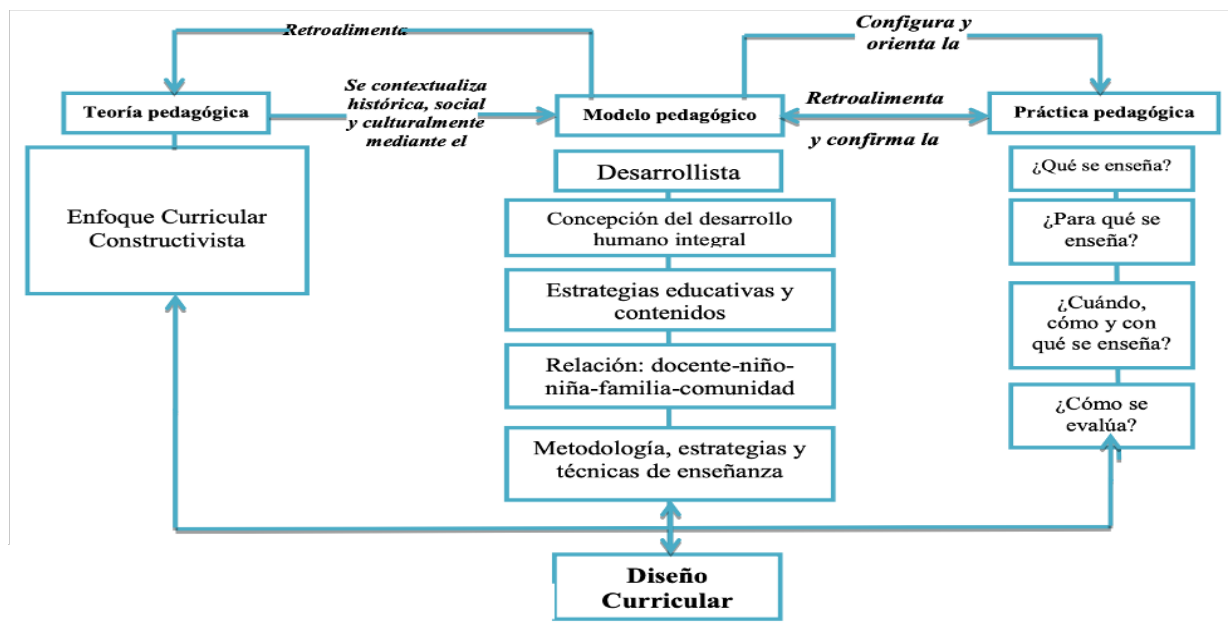
Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) como Malla Curricular que Orienta las Prácticas Pedagógicas. La razón de la necesidad de tener un programa que cumpla la función de guía pedagógica para las y los docentes recae sobre el hecho que su objetivo es desarrollar todas las potencialidades e intereses de los niños y las niñas de Costa Rica, mientras que se satisfacen también sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras desde un abordaje pedagógico integral. Esto desde una visión generalizada y que debe de ser adaptada según sea necesario dependiendo de factores como el contexto y la realidad en donde se labora. De igual manera, el mismo no es debe ser visto como un programa con lineamientos como tal sino un instrumento para lo que es más importante: la educación.

De acuerdo con enfoque curricular, aunque ya se había mencionado al inicio de este apartado se reitera que el mismo consiste en un enfoque constructivista en donde el niño y la niña resultan seres activos que protagonizan sus propios aprendizajes y guían los mismos a partir de las experiencias y momentos que surgen de un entorno. El docente, en este caso, cumple un rol mediador, donde escucha a los niños, a sus familias, sus necesidades e interés y transforma esto en potenciales estrategias o experiencias de aprendizajes que puedan ser aprovechadas por los y las estudiantes.

A continuación, se presenta la relación del enfoque curricular con respecto al modelo pedagógico y la práctica pedagógica, lo cual permitirá comprender la relación entre la teoría y la práctica de acuerdo a los lineamientos y fundamentos que se exponen en este programa (Figura 5).

Figura 5

Relación entre enfoque curricular, el modelo pedagógico y la práctica pedagógica



Nota. Flórez, citado por Klimenko, 2010, tomado del *Programa de Estudio de Educación Preescolar* (p. 18), por MEP, 2014.

Dentro de este programa se propone el trabajo de los contenidos académicos a partir de Unidades de conocimientos que dividen los mismos en 4 diferentes categorías: “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Expresión, comunicación y representación”. Estas mismas, al igual que el concepto de las Unidades de Conocimiento se ahondará seguidamente.

Unidades de Conocimiento como Método para la Adquisición de Aprendizajes en los Niveles Preescolares de Instituciones Públicas. El programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) propone 4 unidades denominadas “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Expresión, comunicación y representación”, las cuales se desarrollan a lo largo de los dos niveles que contempla la educación preescolar en

Costa Rica, Interactivo II o Materno y Transición. Las mismas tienen el propósito de ser trabajadas de forma continua, conjunta e integradas entre sí.

De acuerdo con Coll (como se citó en Ahumanda, 2005, como se citó en por MEP, 2014) los contenidos que corresponden a cada unidad son como Este autor define los contenidos son “el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (p. 38).

Se considera importante retomar cada unidad por aparte y explicar lo que pretende enseñar esta y, sabiendo que la Estrategia de Inmersión 80/20 que se propone dentro de la actual Política “Hacia una Costa Rica Bilingüe”, son esos conceptos que se enseñarán ya sea en el idioma español o en el inglés dependiendo de la manera en que la docente planee sus lecciones.

Primeramente, la Unidad “Conocimiento de sí mismo” es aquella que se refiere al “desarrollo progresivo del propio yo” (p. 41).

La importancia de tener una identidad propia es un aprendizaje necesario desde edades tempranas, ya que lo mismo aporta al desarrollo de habilidades como diversas dentro del área emocional y personal. Por ejemplo, el desarrollo de esta propia identidad aportará al desarrollo de las habilidades necesarias en el ser humano para participar de manera oportuna en la sociedad, adquirir confianza en sí mismo y confiar en su criterio cuando así lo requiera. De acuerdo con MEP (2014), existe una gran importancia en favorecer la identidad de cada estudiante y esto trae consigo implicaciones específicas como por ejemplo el poder conocerse y valorarse a sí mismo de forma positiva. Es decir, se “Reconoce la importancia de favorecer la identidad personal del niño y la niña” (p. 41)

Seguidamente, en lo que respecta a la Unidad “Interacción con el medio social y cultural”, la misma “implica el reconocimiento de sí mismo como persona, miembro de una

familia, de un centro educativo y de una comunidad, con deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores, que le permita identificarse con su nacionalidad.” (p. 43). Esta unidad se divide en dos componentes generales: la socialización y las interacciones.

Esta unidad contempla también aspectos que son propios de la interacción desde una perspectiva tanto social como cultura y estos tienen que ver con las relaciones directas que se puedan construir entre pares, entre adultos y niños, dependiendo del rol que juegue cada persona en la vida del otro. Esto mismo nutre valores que, si bien no están directamente mencionados, están intrínsecos en todos los procesos de aprendizajes en todas las unidades, pero especialmente en esta que está siendo descrita. De acuerdo con MEP (2014) la unidad que se presenta en este momento involucra también la capacidad de interactuar, desde diferentes contextos y momentos con los pares y los adultos que forman parte del ambiente o entorno en el que los y las estudiantes se desenvuelven. Es decir, “involucra el desarrollo de la capacidad de interactuar y establecer relaciones de confianza-afecto con adultos y pares” (p. 43).

Ahora bien, en lo que respecta a la Unidad “Interacción con el medio”, la misma pretende poder ofrecer un espacio en donde los niños y las niñas sean capaces de desarrollar y practicar una serie de habilidades que tienen que ver con el medio natural pero enfocado también a habilidades principalmente sociales, por ejemplo, la resolución de problemas. De acuerdo con MEP (2014) el desarrollar ciertas acciones que tienen que ver con el medio natural que rodea al niño y a la niña es crucial para desarrollar habilidades en los niños que, si bien se dan en experiencias específicas dentro de la Unidad, son integrales. Esto se refiere entonces a que estas acciones son “indispensables en la convivencia armónica con el entorno” (p. 45).

Por último, está la Unidad “Comunicación, expresión y representación”. Esta unidad contempla el desarrollo de capacidades que tienen que ver con la comunicación con otras y otras

áreas que resultan importante de aprender a regular desde edades tempranas. De acuerdo con MEP (2014), esta unidad pretender desarrollar habilidades comunicativas y favorece a través de las mismas los momentos de aprendizaje ya que, tal y como se menciona “el lenguaje es una herramienta eficaz de comunicación, expresión e interacción.” (p. 46)

Todas estas unidades de Conocimiento incluyen todos aquellos contenidos y aprendizajes que la docente debe motivar en sus estudiantes a lo largo de los niveles de preescolar y ahora por tomando en cuenta la Estrategia de Inmersión, lo cual implica una aplicación en donde el 80% de los contenidos sean enseñados en el idioma extranjero y 20% en el idioma español. El éxito o el “resultado no esperado” de esta labor de la enseñanza del inglés a través de un modelo inmersivo de acuerdo al Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) será definido por las prácticas de las y los docentes y la manera en que ellas y ellos impartan sus lecciones y los significativo que puedan hacer los encuentro, las estrategias y los momentos del día a día. A continuación, se procede a explicar a qué se refiere el concepto “prácticas pedagógicas” y lo que este mismo conlleva de acuerdo a lo que estipulan algunas de los documentos que ya se han mencionado, los cuales, de ser pertinente volverán a ser mencionado.

Las prácticas pedagógicas como eje central de la labor docente: definición e importancia

La práctica pedagógica es una herramienta que caracteriza al docente y depende de varios factores que componen su complejidad y que a su vez determinan las acciones que realiza el personal docente para promover el aprendizaje. Según se menciona en el “Programa de Estudio de Educación Preescolar” (2014), estas acciones son aquellas que promueven la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades en los niños y las niñas. Es decir, se promueven acciones que “les permitan proponer soluciones a los problemas y situaciones que se les presentan en la vida” (p. 31). Pero, si bien la práctica pedagógica involucra directamente al

docente y su labor en las aulas, existen otros dos actores que juegan un rol igual de importante: la institución y el saber pedagógico.

Asimismo, se habla de que las prácticas pedagógicas deben adaptarse a diferentes factores que dependen del contexto en donde se trabaja y para esto es necesaria la realización de diferentes acciones, tanto fuera como dentro del aula para la orientación más significativa y oportuna de las mismas. Por ejemplo, de acuerdo con Ripoll-Rivaldo (2021), las prácticas pedagógicas se relacionan directamente con el ambiente en el que el docente y la docente se desenvuelve, la política y las teorías bajo las cuales se orienten, aspectos que no son definidos, sino que tienen cierta posibilidad de cambiar. Esto quiere decir que, tal y como lo mencionan son dinámicas y complejas.

En esta misma línea de lo que señala la autora Ripoll-Rivaldo, el MEP (2014) considera ciertas acciones en concreto que aportan a que las prácticas pedagógicas se adapten de la manera más oportuna. Las mismas se relacionan con el involucramiento de las familias, con el objetivo de entrevistar y conocer a sus integrantes, además de aspectos concretos como el contexto, las características del niño y su entorno y, además sus necesidades. A esto el MEP lo denomina diagnóstico e indica que es de donde debe partir la práctica pedagógica de cualquier docente. Se dice claramente que este tipo de información “permite organizar y desarrollar su práctica pedagógica de manera pertinente y significativa.” (p. 31)

Por otra parte, la misma autora, Ripoll-Rivaldo (2021) se refiere también a la práctica pedagógica como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral, donde la didáctica facilitará la interrelación entre alumno -profesor, el desarrollo de habilidades sociales y resolución de problemas a través de sus capacidades de observar,

descubrir, crear e innovar que desarrollen tanto alumnos como maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se puede decir entonces, tal y como se viene comprendiendo, que las prácticas pedagógicas incluyen únicamente la parte del aprendizaje concreto o el área académico. Más bien, se entiende, por consiguiente que estas prácticas engloban de manera integral el desarrollo de todo tipo de habilidades que los niños y las niñas requiere a partir del contexto y entorno que los rodea, a partir de sus conocimientos previos y sus necesidades identificadas. En esta línea, MEP (2014) menciona algunas orientaciones que sugieren deben de ser tomadas para no solo comprender el término en su totalidad y lo que el mismo conlleva, sino aplicarlo según corresponde de acuerdo a los lineamientos que se proponen dentro del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014). Algunas de estas orientaciones son:

- Permita el acceso, la presencia y la participación de todos los niños y de las niñas en los procesos de aprendizaje y elimine cualquier tipo de barreras que se lo impida.
- Practique una comunicación asertiva, abierta, positiva, de colaboración y respeto hacia los niños, las niñas y sus familias.
- Establezca con los niños y las niñas, normas de trabajo que deben responder a una necesidad.
- Planee actividades lúdicas que favorezcan el desarrollo de la creatividad, la afectividad y la construcción de conocimientos.
- Promueva actividades diversas donde el niño y la niña disfruten, gocen, aprecien, expresen y valoren el arte como aspecto básico del desarrollo humano integral y de los procesos de expresión comunicativa.

- Realice una función mediadora que brinde, de manera significativa, elementos para la construcción y aplicación de los conocimientos por parte de los niños y las niñas. Favorezca en el estudiantado la realización de acciones para el desarrollo de la autonomía.
- Incorpore a la familia y a la comunidad en el desarrollo de proyectos educativos (pp. 31-32).

Ahora, otro punto importante dentro de las prácticas pedagógicas de la docente, como componente crucial se encuentra la mediación, lo cual se puede decir que pertenece a la parte organizativa de las mismas. Por lo tanto, de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), es necesario que el personal docente planifique las acciones que llevará a cabo para favorecer los procesos de aprendizaje” (p. 33), lo cual tiene que ver con esta mediación de la que se habla a continuación.

Finalmente, a modo de resumen del concepto completo de lo que son las prácticas pedagógicas, las mismas se definen, de acuerdo con Tobon et al. (2018) como “acciones colaborativas que se implementan entre diferentes actores (docentes, directivos, asesores y comunidad) para que los estudiantes (y demás integrantes de las instituciones educativas) aprendan a resolver problemas del contexto mediante la gestión y cocreación del conocimiento” (p. 5). Es decir, se entiende por este concepto como un aspecto que no es exclusivo de los y las docentes, sino que todos los actores vinculados en la formación de los y las estudiantes forman parte crucial de estas prácticas.

Mediación Pedagógica como Componente de las Prácticas Docentes. El tema de la mediación pedagógica es un tema profundamente investigado y que, de los mismos estudios, se han derivado diferentes perspectivas, principios, valores y, por lo tanto, definiciones sobre el

término. Antes de ahondar en las definiciones más pertinentes para esta investigación, existe una cita de Prieto (2008) que resume la visión de mediación pedagógica que se desea lograr en este apartado, siendo esta un eje importante dentro de las prácticas pedagógicas que se analizarán en esta investigación. Prieto (2008, como se citó en Castro et al., 2020) afirma que “mediar pedagógicamente significa un juego de cercanía sin invadir, uno de distancia sin abandonar”. (p. 12).

Ahora bien, entrando en el mundo de las definiciones de este concepto existen investigadores como Prieto y Gutiérrez (1993) quienes definen la mediación pedagógica como “el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 9).

Por otra parte, también se puede visualizar este término como una interacción a partir de la cual surgen acciones concretas que llevan al aprendizaje en el niño y la niña. El docente, en este caso es quien media estas acciones y, dependiendo de la calidad de esta mediación y las estrategias propuestas se define el valor y la significatividad del conocimiento generado. De acuerdo con esta idea, Feuerstein, citado por Villalta-Paucar et al. (2017) se refiere a que estas acciones son acciones concretas que resultan accesibles al estudiantado de modo que las mismas no solo propicien un contenido determinado sino también habilidades como la autonomía.

Igualmente, es importante no dejar de lado lo investigado por las autoras Castillo y Castillo (2016, como se citó en Castro et al., 2020) con respecto a este mismo tema. Ellas resumen la definición de la mediación pedagógica como “acompañar, orientar, guiar, ayudar, apoyar, (...), todas estas se alejan de la tradicional transmisión del conocimiento y resaltan la

importancia de generar ambientes y experiencias de aprendizaje que permitan la construcción del conocimiento” (p. 8).

Estas autoras definen entonces no solo el término, sino las partes, los principios y los valores que lo componen, los cuales se mencionarán mas no profundizarán, debido a que no se considera necesario de acuerdo a los objetivos y orientación de esta investigación.

Castillo y Castillo (2016) mencionan 3 principios a partir de los cuales parte la mediación y estos son: Intencionalidad, significado y trascendencia.

El principio de la intencionalidad tiene que ver con el que el niño y la niña o el receptor de aprendizaje entienda la intención de aprendizaje logrando esto una asimilación del mismo a partir de la afinidad que sienta con este y la motivación en el momento. De acuerdo con Castillo y Castillo (2016, como se citó en Castro et al., 2020) se refieren con este principio entonces a que, para el aprendizaje, se busca siempre la comprensión por parte del estudiantado de los objetivos y la intención de lo que se va a aprender y lograr de esta manera que el estudiante sienta una relación entre el contenido y él o ella misma. Es decir “Cuando se comunica la intención se busca que el estudiante sienta afinidad y quiera integrarse a la experiencia de aprendizaje activamente” (Castro et al., 2020, p. 10).

En lo que respecta al principio del significado, este consiste en la que es de suma relevancia que el estudiante comprende la razón por la cual se realiza la experiencia que se propone y la importancia de la misma en cuanto a su valor para el aprendizaje. Según lo explican estas mismas autoras, es importante que el niño y la niña comprendan el significado que la persona docente le atribuye a la experiencia, el por qué y en qué me aporta. Es decir, “Las razones por la cuales es importante aprender de esa experiencia y las implicaciones vivenciales que tiene y ha tenido la misma” (Castro et al., 2020, p. 10).

El último principio se denomina “Trascendencia” y tiene que ver con que el aprendizaje que se produce es un aprendizaje a largo plazo, que puede ser utilizado en diferentes contextos y momentos de acuerdo sea pertinente. Es decir, que lo que se aprende a partir de la actividad o la experiencia que la persona docente media trasciende más allá del momento de esta estrategia, sino que esta actividad no es más que un medio lúdico, creativo y acorde a la edad que pretende enseñar una habilidad, un concepto que pueda ser utilizado en diferentes escenarios de su realidad. Según estas autoras, este principio incluye las preguntas generadoras como un recurso indispensable para promocionarlo, de modo que se oriente de forma abierta el pensamiento y las ideas de los niños y las niñas. En resumen “Implica, por lo tanto, permitir al estudiante comprender la importancia que tiene este aprendizaje en otras situaciones de su vida” (Castro et al., 2020, p. 10).

Ahora, regresando específicamente a la mediación pedagógica y sus características, de acuerdo con lo que se promueve desde el Ministerio de Educación Pública, el mismo ha creado una serie de orientaciones para la lengua extranjera en los niveles de preescolar, en donde se habla específicamente de cómo debe de ser esta mediación para propiciar proceso de aprendizaje valiosos, concretos y significativos para los niños y las niñas. Si bien este documento se trata de la orientación curricular y formal del cómo trabajar la nueva Política Educativa que propicie el modelo inmersivo como estrategia principal para la enseñanza del inglés en las aulas públicas costarricenses, los aportes que se incluyen con respecto al concepto de mediación pedagógica se consideran importantes de mencionar, ya que son también aplicables para el aprendizaje en general.

Para la Dirección de Desarrollo Curricular (2022), “La mediación pedagógica incluye las actividades, los métodos y las técnicas que la persona docente realiza de forma intencionada, en

el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje de la persona estudiante, fomentando la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades” (p. 36). Ahora, de acuerdo con esta definición y lo que se contempla, según este documento la mediación pedagógica en las aulas costarricenses, existen ciertas características o implicaciones que se la persona docente debe considerar en su mediación:

- La edad cronológica y maduracional de los niños y las niñas, sus características, sus condiciones particulares y el contexto.
- La creatividad e innovación, de tal forma que, las distintas estrategias de mediación despierten el interés de la persona estudiante.
- El juego en las estrategias de mediación, ya que es el principal recurso didáctico que permite el aprendizaje, la creatividad, el disfrute, la alegría de los niños y las niñas.
- Presentar la información de distintas maneras: visual, auditiva y kinestésica, así como brindar múltiples opciones a las niñas y a los niños para que demuestren lo que han aprendido.
- El uso de los recursos educativos digitales y/o diversas plataformas educativas son un apoyo a los procesos que favorecen la adquisición de la lengua extranjera, estos deben ser relevantes, significativos y pertinentes.
- Diseñar las estrategias de mediación para que se favorezca el aprendizaje de forma gradual y progresiva, haciendo referencia constante a los conocimientos previos de la persona estudiante; así como la construcción y demostración del conocimiento.

- Proponer en su planeamiento didáctico el desarrollo de mini proyectos y/o talleres que favorezcan el aprendizaje de las habilidades (toma de decisiones, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, entre otras), por parte de las personas estudiantes y les permita demostrar lo aprendido de forma creativa. (pp. 36-38).

La importancia de utilizar lo mencionado anteriormente nace del hecho de que, como lo afirma Del Valle (2020), los maestros y las maestras se deben de basar en las normas y las estipulaciones que da el gobierno, específicamente le Ministerio de Educación Pública, en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en este caso. Esto se debe a que “los objetivos de la tarea pedagógica vienen dados desde las leyes generales de educación que cada municipio concreta” (p. 41). Esto se hace con el fin de acercar lo más que se pueda a las realidades que existen en las diferentes partes de un país y que una misma ley o un mismo programa sea adaptable de acuerdo con el contexto. Es decir, la “práctica pedagógica se fundamenta en el análisis de cada situación concreta, y su conocimiento no se basa en una única escuela de pensamiento pedagógico” (Juul , 2014, p. 10, como se citó en Del Valle, 2017, p. 42).

Seguidamente, como parte de esta investigación, se continúa con el Capítulo III, el cual consiste en el marco metodológico de la misma. Este marco metodológico encaminará todo el proceso y construcción de información importante que tiene que ver con el cómo se llevará a cabo este estudio. Los temas que se abarcan y expondrán dentro de este tercer capítulo están: el paradigma, el enfoque metodológico, el método de investigación, los participantes, la estrategia metodológica, las técnicas e instrumentos, las categorías de análisis, consideraciones éticas, así como el cronograma de trabajo.

Capítulo III

El propósito de este trabajo de investigación fue analizar con un grupo de docentes que laboran en Jardines Infantiles públicos costarricenses la perspectiva de sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua, para determinar lo que se requiere para trabajar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014). Este estudio se desarrolló con el fin y la intención de profundizar en las prácticas pedagógicas de la enseñanza del inglés en las aulas públicas costarricenses, ya que resulta un tema de gran interés no muy explorado hasta el momento. A continuación, se expone el marco metodológico que encaminará todo el proceso y construcción de esta investigación. Los temas que se abarcan y se exponen dentro de este tercer capítulo son: el paradigma, el enfoque metodológico, el método de investigación, los participantes, la estrategia metodológica, las técnicas e instrumentos, las categorías de análisis, consideraciones éticas, así como el cronograma de trabajo.

Paradigma y Enfoque Metodológico

La presente investigación se desarrolló a partir de un paradigma interpretativo. Esto se debe a que, como eje central de este estudio está la intención de analizar y caracterizar las prácticas pedagógicas que las docentes desarrollan para la enseñanza del inglés y así conocer cómo se afrontan estos procesos y el tipo de recursos pedagógicos que se utilizan, a partir del uso del Programa de Estudios de Preescolar, para el abordaje de las Unidades de Conocimiento dentro del proceso de enseñanza de una segunda lengua. Por otra parte, se concretó, por este medio aspectos claves que lleven a la identificación de necesidades concretas que tengan estas docentes para el abordaje de la enseñanza del inglés a partir de los lineamientos del Programa, así como la Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe”. Esto permitió determinar una

serie de recomendaciones que ayuden a orientar estas prácticas en función de las necesidades identificadas, involucrando de manera activa, al grupo de personas docentes que participaron de dicha investigación.

Se interpretaron las realidades, los significados que las personas atribuyen, las percepciones, los valores y las acciones que se presentan a lo largo del proceso investigativo, siendo esto uno de los objetivos de un paradigma interpretativo. Asimismo, se retoma el hecho de que, de acuerdo con Martínez (2013, como se citó en Beltrán y Bernal, 2020),

el paradigma interpretativo surge como alternativa al paradigma positivista. Toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos (p. 9).

Por otra parte, en cuanto a la relación existente entre el sujeto y el objeto de investigación, ambos elementos dependen el uno del otro y lo que haga cada uno afecta directamente al otro. (LaTorre et al., 1996, mencionados por Sandín, 2003). Esto quiere decir que se busca interrelacionar estos dos componentes. Es decir, en este caso, se relacionó teoría con práctica y la retroalimentación que surge de la investigación resulta bilateral. Entonces, es por esto mismo que se elige este paradigma con la presente investigación, ya que se relaciona directamente con el objetivo principal de este estudio, el cual consistió en analizar las prácticas pedagógicas docentes dentro del proceso de enseñanza del inglés en el ámbito educativo público de acuerdo con el trabajo por Unidades que propone el Programa de Preescolar, direccionando estas y los contenidos que incluyen a necesidades específicas y la determinación de recomendaciones que lleven a una labor en este proceso que resulte más oportuna y capacitada.

Es decir, este estudio investigó los hechos desde la interpretación de datos del tema expuesto previamente y midió este análisis a partir de la comprensión de la realidad indagada.

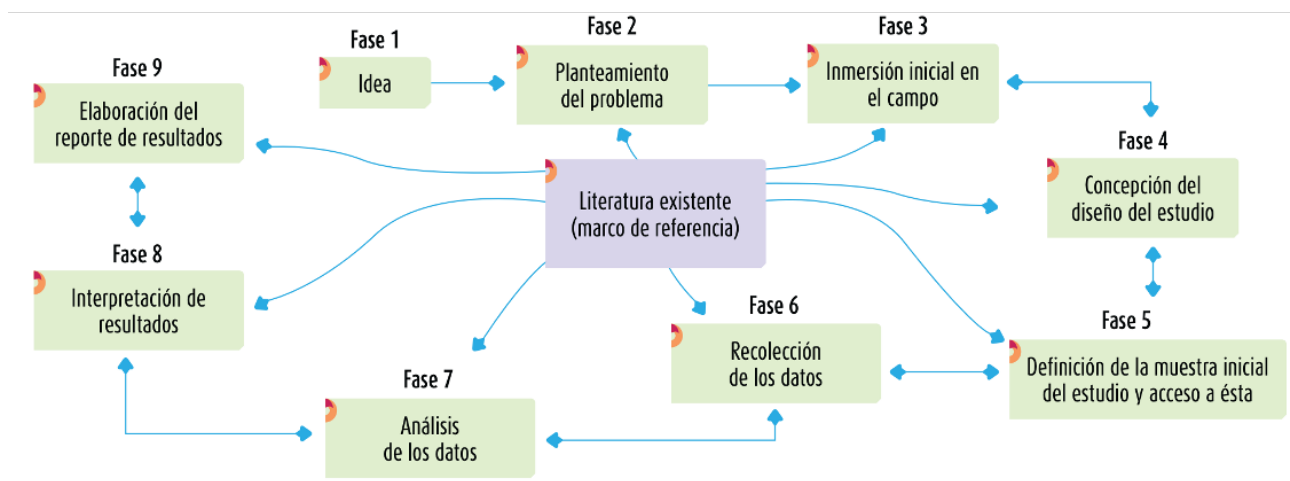
Concluyendo con la explicación de este paradigma, cabe destacar que en el mismo, la persona investigadora es también una participante de su propia investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 12) y lo que se realice como procesos dentro del estudio, son de carácter cualitativos, por lo que el análisis que se tenga que hacer dentro del mismo debe ser, por lo tanto, también cualitativo. Y, por lo que se explica con anterioridad, se elige este paradigma por razones concretas, entre ellas que los objetivos del trabajo son coherentes con el significado y las características del mismo, al igual que los instrumentos que se utilizaron. Estos forman parte del ámbito cualitativo que caracteriza a este paradigma. A partir de esta investigación se rescataron, en términos generales, percepciones y opiniones de las docentes y se interpretaron las realidades en la que se desenvuelven.

A continuación, se retoma el enfoque metodológico que orientó esta investigación. Este es el denominado enfoque cualitativo.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014) este enfoque:

se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (...), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos (p. 7).

Los mismos autores continúan diciendo que “La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’” (p. 40). A continuación, se muestra un esquema que explica de manera visual el proceso cualitativo (Figura 6).

Figura 6*Fases del proceso de una investigación cualitativa*

Nota. Tomado de *Metodología de la investigación* (p. 7), por Hernández-Sampieri et al., 2014.

En esta figura se logra apreciar lo que el autor denomina proceso “circular”, ya que, contrario al enfoque cuantitativo, en el enfoque cualitativo, es posible la investigación puede complementarse continuamente durante todo el proceso, principalmente en lo que respecta a la literatura existente que se utiliza con apoyo teórico dentro del mismo.

Ahora bien, para terminar de comprender la elección de este enfoque metodológico es necesario indicar las características que definen Creswell (2013) y Neuman (1994), ambos autores mencionados por Hernández-Sampieri et al. (2014). Estos últimos autores resumen las principales actividades características de una personas investigadora cualitativa:

- Adquiere un punto de vista “interno” (desde dentro del fenómeno), aunque mantiene una perspectiva analítica o cierta distancia como observador externo.
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.

- No define las variables con el propósito de manipularlas experimentalmente.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o “cuadros humanos” para generar descripciones bastante detalladas.
- Extrae significado de los datos y no necesita reducirlos a números ni debe analizarlos estadísticamente (aunque el conteo puede utilizarse en el análisis).
- Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla una empatía hacia ellos; no sólo registra hechos “objetivos”.
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio.
- Observa los procesos sin irrumpir, alterar ni imponer un punto de vista externo, sino tal como los perciben los actores del sistema social.
- Es capaz de manejar paradojas, incertidumbres, dilemas éticos y ambigüedades. (pp. 9-10).

Con relación a estas características previamente enlistadas, se considera que este enfoque responde al proceso de la investigación planteado desde sus inicios, ya que toma en cuenta las opiniones, las experiencias, los ideales y las perspectivas de, en este caso las personas docentes, quienes son las participantes de este estudio. Igualmente, el hecho de que este enfoque sea cualitativo propone justamente lo que logró en esta investigación y esto fue analizar las prácticas de las docentes en cuanto a la enseñanza del idioma inglés y analizar esto de la misma manera en que sucedió, tomando en cuenta sus opiniones, pensamientos, valores y experiencias.

Por último, se debe destacar que este enfoque cualitativo incluye dentro de sí, marcos de referencia generales que, de acuerdo a Hernández-Sampieri et al. (2014) consisten en la fenomenología, el constructivismo, el naturalismo y el interpretativismo (p.10). Esto se menciona con la intención de encaminar el siguiente apartado de este capítulo, el cual consiste en el método de investigación que se utilizó.

Método de Investigación

El método de investigación que se utilizó en esta investigación fue el método denominado “**Fenomenológico**”, el cual es parte de los marcos de referencia generales de acuerdo a lo que se explica en el apartado anterior. De acuerdo con Creswell (1998, como se citó en Sandín, 2003) “Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (p.16). Esta definición se apoya perfectamente en lo que indican Bentz y Shapiro (1998, como se citó en Sandín, 2003):

La fenomenología no está en última instancia interesada en la explicación. La cuestión típica formulada no es “¿qué causa X?”, sino “¿qué es X?”. Se preocupa por los aspectos esenciales de tipos de experiencia o conciencia. Por ejemplo, un fenomenólogo estará interesado no en qué causa la ansiedad, sino qué es la ansiedad; no en por qué las personas de clase media se comportan de determinada forma, sino cómo es la experiencia de vida de una persona de clase media. (p.16)

Esta técnica, de acuerdo con Trejo (2010), conlleva un proceso que se puede dividir en tres etapas y cada una de estas etapas incluye diferentes pasos. Los mismos se describen brevemente a continuación.

1 Etapa Descriptiva

“El objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio, lo más completa y no prejuiciadamente posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación en la forma más auténtica.” (Martínez, 2010, p. 100). Esta etapa consta de tres pasos específicos de acuerdo a lo que menciona el autor:

Elección de la Técnica o Procedimiento. En este primer paso se enfoca en lograr una descripción lo más exacta posible. Para esto existen varios procedimientos que se pueden implementar:

La Observación Directa o Participativa. Esta se refiere a la forma de recolectar datos en los eventos vivos, tomando notas de lo que se observa y de lo que sucede procurando siempre que la presencia de la persona investigadora no altere estos datos o los altere lo menos posible.

La Entrevista Coloquial o Dialógica. En este paso se debe “estructurar en partes esenciales para obtener la máxima participación de los entrevistados y lograr la mayor profundidad de lo vivido por el sujeto” (p. 100).

La Encuesta o el Cuestionario. Estos deben ser parcialmente estructurados, no en su totalidad, deben ser también flexibles de forma que respete y contemple la individualidad del participante.

El Autorreportaje. Este es llevado a cabo a partir de una serie de preguntas o áreas esenciales que deben ser profundizadas. Este paso, así como los demás deben de integrarse a la práctica de la manera más natural posible.

La Aplicación de la Técnica o Procedimiento Seleccionado. Este procedimiento se refiere a:

que nuestra percepción aprende estructuras significativas; generalmente vemos lo que esperamos ver; los datos son casi siempre para una u otra hipótesis; nunca observamos todo lo que podríamos haber observado, y la observación es siempre selectiva y siempre hay una correlación funcional entre la teoría y los datos: las teorías influyen en la determinación de los datos, tanto como éstos en el establecimiento de las teorías. (p.100)

Elaboración de la Descripción. El fenómeno observado tendrá que ser descrito a partir de una serie de aspectos. Estas descripciones deben reflejar el fenómeno lo más exacto posible, debe ser lo más completa que se logre y no debe contener elementos que vengan de los juicios de valor de la persona investigadora. Es decir, “que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación particular y el mundo propio en que se presenta” (p.100).

Etapas Estructurales

En esta etapa, el foco del trabajo es estudiar las descripciones que surgen de los protocolos realizados en la primera etapa. Para esta etapa, el autor enlista varios pasos que deben ser tomados en cuenta:

Primer paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo.

Segundo paso: Delimitación de las unidades temáticas naturales.

Tercer paso: Determinación del tema central que domina cada unidad temática.

Cuarto paso: Expresión del tema central en lenguaje científico.

Quinto paso: Integración de todos los temas centrales en una unidad descriptiva.

Sexto paso: Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general.

Séptimo paso: Entrevista final con los sujetos de estudio. (p.100-101).

Etapa de Discusión

Esta consiste en la última etapa de acuerdo al autor que contempla este método. En la misma “se intenta relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones o hallazgos de otros investigadores para compararlos, contraponerlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o similitudes” (p.101)

Ahora, retomando la razón por la que se elige la fenomenología para esta investigación, la misma se debe a que sus bases giran en torno a un término de gran importancia: la subjetividad. Según el Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (s.f.), la subjetividad “es un concepto que sintetiza la idea de que la naturaleza o el mundo y nuestra forma de sentido dentro del espacio social están constituidas esencialmente por las opiniones, creencias y saberes de los sujetos” (párr. 1). Esta definición explica claramente la importancia de la subjetividad para esta investigación desde el punto de vista de que trata un tema que requiere de este espacio subjetivo en donde los participantes, sus vivencias, experiencias y opiniones al respecto sean consideradas como fuentes de información. Es decir, se valora la subjetividad que las personas participantes trajeron a la investigación por medio de la interacción que se tuvo con ellas al caracterizar las prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés de acuerdo con las Unidades de Conocimiento propuestas en el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) e identificar dentro de estas prácticas, elementos comunes y necesidades en cuanto a la mediación pedagógica de este proceso para lograr determinar recomendaciones en los ejes identificados y que aporten al desarrollo de la Estrategia Inmersión 80/20 propuesta por la Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe”. Estas acciones previamente expuestas y que corresponden a algunos de los objetivos específicos de esta investigación, requirieron de esta subjetividad que caracteriza a este método con el fin de que los resultados que se logren sean relacionables a las

experiencias de las personas docentes participantes y, por lo tanto, aplicables en los contextos en donde laboran ya que la finalidad del mismo es “Comprender a las personas, procesos, eventos y sus contextos” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 12).

Seguidamente se presentan a los participantes que formaron parte de la presente investigación.

Participantes

Para participar en esta investigación, uno de los requisitos fundamentales fue ser docente activa en una institución pública del país, específicamente encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como LE en la Primera Infancia, es decir, en los niveles de Interactivo II o Transición. Esta focalización en el perfil de los participantes fue esencial para asegurar que las experiencias y perspectivas recopiladas fueran pertinentes y reflejaran la realidad del contexto educativo.

Inicialmente, se contempló que los docentes debían residir dentro de la GAM. Sin embargo, ante los desafíos que presentó la búsqueda de profesionales que cumplieran con estas características, se decidió ampliar el alcance geográfico para incluir docentes de todo el país. Esta modificación no solo facilitó la inclusión de un mayor número de participantes, sino que también permitió capitalizar uno de los aspectos positivos que emergieron durante la pandemia: el acceso a la virtualidad. Gracias a esta modalidad, se facilitaron los encuentros para las entrevistas, ofreciendo flexibilidad y una variedad de perspectivas y contextos que enriquecieron la investigación. Cabe reiterar que esta ampliación fue necesaria, dado que, como se mencionó al inicio del estudio, solo el 2,3% del total de docentes de preescolar imparte inglés en los niveles de educación inicial, lo que limita considerablemente la disponibilidad de participantes.

Así como se establecieron requisitos específicos con los que las personas docentes debían cumplir, hubo factores que no resultaron decisivos para la inclusión de las mismas como parte de la población participante. Por ejemplo, el tipo de modalidad bajo la cual trabaja cada docente —ya sea por experiencias de la jornada o modalidad ABi— no fue un criterio limitante. De hecho, contar con una diversidad de modalidades para un mismo objetivo —la enseñanza del inglés— se convirtió en un aspecto enriquecedor para los hallazgos y conclusiones finales de la investigación, ya que permitió observar cómo diferentes enfoques pueden coexistir y complementarse en el proceso educativo. Lo mismo ocurrió con los años de experiencia y la profesión de cada docente. Es relevante mencionar que, según la Propuesta y la Política de Idiomas, no solo los docentes de preescolar pueden impartir estas clases, sino que también se contempla que profesionales del I y II Ciclo se puedan involucrar en este proceso. Dado que esta opción está estipulada en los documentos oficiales de la propuesta, no se consideró como un requisito para la selección de los participantes, lo que permitió una mayor apertura y diversidad en la muestra.

Ahora bien, con respecto a la selección de estos participantes no solo se consideraron los aspectos antes expuestos, sino que también se realizó la aplicación de un procedimiento no probabilístico que, de acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2018) consiste en que, “en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (p. 176). Esto da a entender que la presente investigación eligió a sus participantes a partir de su relación con la problemática que se expone en la misma para así lograr resultados que aporten directamente a esta.

Aunado a esto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que:

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran provecho, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (p. 215)

Una vez abordado el proceso de conformación de la muestra, es pertinente describir detalladamente la población participante en este estudio. Se logró la participación de un total de 13 docentes provenientes de diversas zonas del país, con una notable concentración en la Gran Área Metropolitana (GAM), lo que refleja la distribución geográfica de los educadores en el contexto nacional. Sin embargo, es importante señalar que, entre el primer y el segundo encuentro de entrevistas, se perdió contacto con tres de estos docentes, lo que redujo la muestra a 10 participantes que asistieron a ambas entrevistas y al círculo de discusión, evento que marcó el cierre del trabajo de campo de esta investigación.

Como se mencionó anteriormente, no existió un requisito que limitara la participación a docentes que trabajaran en un solo tipo de modalidad. Esta apertura permitió contar con una rica variedad de enfoques pedagógicos dentro de la muestra. En total, 9 docentes imparten inglés mediante la modalidad de "experiencias de la jornada", una estrategia que busca integrar el aprendizaje del idioma en el contexto cotidiano de los estudiantes. Por otro lado, 4 docentes implementan el proceso a través de la modalidad ABi, la cual se caracteriza por crear entornos donde los niños y niñas están inmersos, a lo largo de toda la jornada, en espacios que fomentan el uso del modelo 80/20, promoviendo así la exposición continua al idioma inglés.

A continuación, se presenta una table (Tabla 1) que resume la información clave sobre la constitución de la población participante, facilitando así una mejor comprensión de los aspectos tratados en este apartado y subrayando la diversidad de experiencias que enriquecen la investigación.

Tabla 1

Información sobre la constitución de la muestra con la que se desarrolló el estudio.

Persona participante	Profesión	Años de experiencia	Zona donde labora	Participación en la investigación		
				E1	E2	CD
P1	Docente de Preescolar	22 años	Heredia	Sí	Sí	No
P2	Docente de Preescolar	11 años	Heredia	Sí	Sí	No
P3	Docente de Preescolar	29 años	Curridabat	Sí	Sí	No
P4	Docente de Preescolar	2 años	San Carlos	Sí	No	No
P5	Docente de Preescolar	17 años	Heredia	Sí	No	No
P6	Docente de Preescolar	No especifica	Heredia	Sí	Sí	Sí
P7	Docente de Preescolar	10 años	Coronado/Moravia	Sí	Sí	No
P8	Docente de Preescolar	No especifica	Heredia	Sí	Sí	Sí
P9	Docente de Preescolar	12 años	San José	Sí	Sí	Sí
P10	Docente de Preescolar	25 años	Curridabat	Sí	No	No
P11	Docente I y II Ciclo	16 años	Alajuelita	Sí	Sí	Sí
P12	Docente de Preescolar	13 años	Heredia	Sí	Sí	Sí
P13	Docente de Preescolar	6 años	Orotina	Sí	Sí	Sí

Nota. La tabla contiene datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Se procede ahora a explicar a detalle la estrategia metodológica, es decir, lo que se realizó a lo largo del estudio.

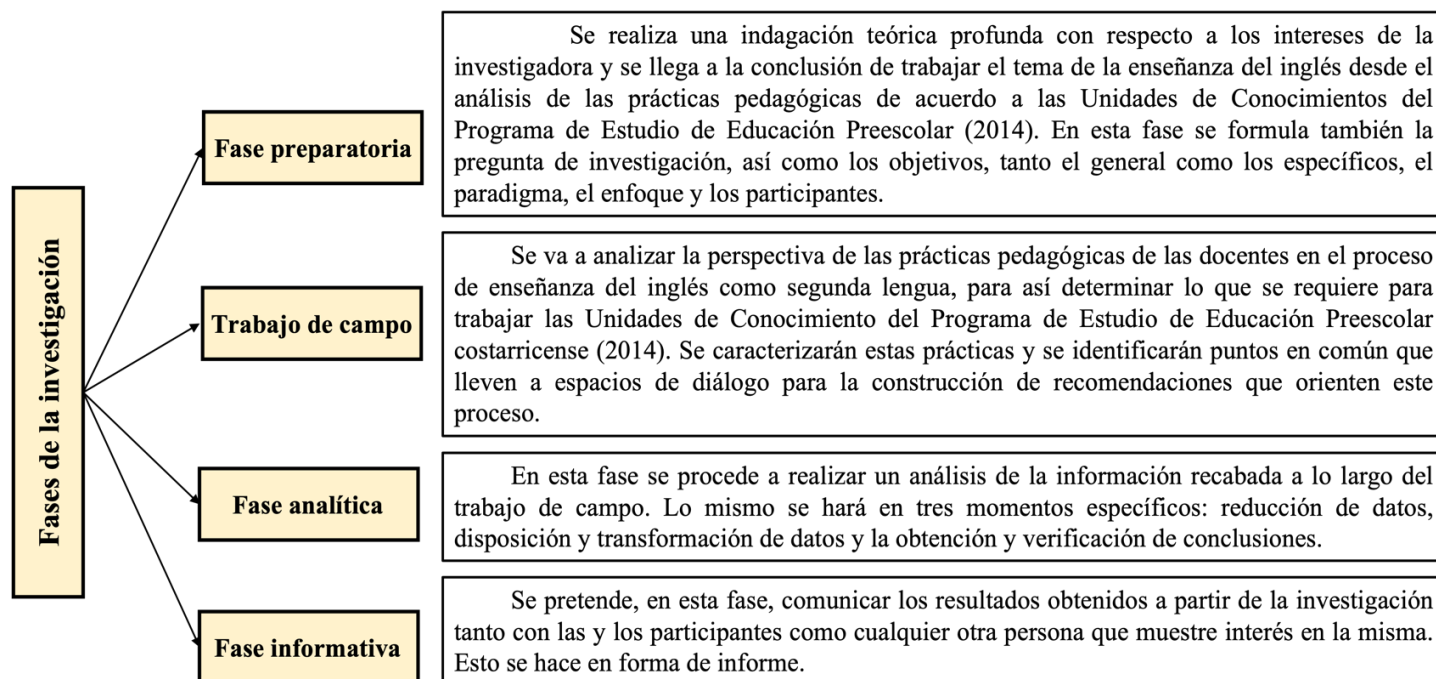
Estrategia Metodológica

De acuerdo a la teoría consultada, se llegó a la conclusión que esta investigación se debía apoyar en las fases de investigación que proponen Rodríguez et al. (1996) en su trabajo sobre metodologías de la investigación cualitativa. Estos autores dividen la investigación en cuatro fases cruciales que deben de ser llevadas a cabo en orden. La fase preparatoria constituye la primera fase, después sigue el trabajo de campo para luego pasar a la fase analítica y, finalmente

aterrizar en la fase informativa. A continuación, se presenta un esquema (Figura 7) que aporta a mejor y mayor comprensión de estas fases, de acuerdo a lo que se realizó en la presente investigación.

Figura 7

Fases de la investigación cualitativa



Nota. Proceso de investigación planteado en fases en relación con el método de investigación en base a la teoría de Rodríguez et al. (1996). Elaboración propia.

A pesar de que las fases ya fueron indicadas previamente, se cree pertinente explicar con detalle cada una de ellas y esto es lo que se hace a continuación.

La *fase preparatoria* de una investigación educativa es crucial y se puede dividir, según Rodríguez et al. (1996), en dos etapas fundamentales: *la etapa reflexiva* y *la etapa de diseño*. Durante la etapa reflexiva, el investigador se sumerge en un proceso introspectivo donde su formación académica, experiencias previas e ideología juegan un papel determinante. Este

análisis personal permite establecer un marco teórico-conceptual sólido, que servirá como la base desde la cual se abordará la investigación. En esta fase, es vital que el investigador identifique sus propias creencias y supuestos sobre los fenómenos educativos, ya que estos pueden influir en la interpretación de los datos y en las conclusiones que se extraigan. Este marco no solo contextualiza la investigación dentro de un corpus teórico existente, sino que también ayuda a definir qué preguntas son relevantes y significativas. Al explorar los conceptos y teorías que rodean el tema elegido, el investigador puede descubrir vacíos en la literatura y áreas que requieren un mayor análisis, lo que es fundamental para justificar la necesidad del estudio.

Para efectos de esta investigación, la fase preparatoria se caracterizó por ser el momento en el que se llevó a cabo una primera encuesta con la participación de 11 docentes, quienes no necesariamente continuaron su participación en las siguientes etapas. A raíz de los resultados de esta encuesta y el proceso de reflexión sobre la información obtenida, se dio inicio a la etapa de diseño de los instrumentos de entrevista, comenzando específicamente con el que fue utilizado en el primer encuentro. Este primer diseño se fundamentó en la información recogida, permitiendo así una estructura más orientada a las necesidades identificadas en primera instancia.

Posteriormente, para el instrumento del segundo encuentro de entrevista, fue necesario repetir el proceso de reflexión. Este ciclo permitió integrar aspectos relevantes que surgieron a partir de los primeros encuentros, enriqueciendo así el diseño final del instrumento. La etapa de diseño no solo se refiere a la formulación de preguntas de investigación, sino que también abarca la creación de herramientas adecuadas para la recolección de datos. Es esencial seleccionar metodologías y técnicas que se alineen con los objetivos planteados, considerando qué tipos de

datos se necesitan y cómo se van a obtener, ya que esto influirá en la calidad y relevancia de los resultados.

La fase de “Trabajo de Campo” se destaca por su versatilidad y riqueza, permitiendo al investigador no solo acceder al entorno de estudio, sino también desplegar su creatividad en la recolección de datos. En esta etapa, se pueden emplear diversas técnicas e instrumentos, lo que enriquece el proceso de investigación y facilita la obtención de información relevante.

En el contexto de esta investigación, el Trabajo de Campo fue crucial, ya que sirvió como el escenario para llevar a cabo todas las acciones necesarias para la recolección de datos, alineadas con los objetivos específicos establecidos en la fase anterior. La primera herramienta utilizada fue un cuestionario diseñado a través de la plataforma Google Forms. Este instrumento tenía como propósito inicial obtener una visión clara del estado actual del proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua en el sistema educativo, desde la perspectiva de los docentes involucrados en esta labor.

Si bien ya se han mencionado en repetidas ocasiones las cifras de las personas participantes, debido a que este apartado se relaciona directamente con las acciones realizadas en la fase de trabajo de campo, se considera necesario y pertinente reiterar dichos números: un total de **11 docentes completaron la encuesta**, proporcionando una base de datos para el análisis posterior. Es importante señalar que estas personas docentes no necesariamente continuaron en el proceso de investigación, dado que algunos de ellas no eran las responsables directas de la enseñanza del inglés como LE. Esta observación, aunque mencionada brevemente en etapas previas, cobra relevancia al profundizar en esta fase, ya que resalta la diversidad de voces y experiencias que se buscaban capturar.

Una vez analizada la información obtenida de este primer cuestionario, se diseñó la primera entrevista semiestructurada. En esta etapa, **un total de 13 docentes formaron parte de este primer encuentro**, aportando con sus experiencias y vivencias, desafíos y recomendaciones a la investigación. El objetivo de la entrevista era caracterizar las prácticas docentes en la enseñanza del inglés, tomando como base los contenidos de las Unidades de Conocimiento establecidas en el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), tales como “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Comunicación, expresión y representación”. A través de preguntas abiertas, se buscó profundizar en la realidad de las aulas donde se imparte el inglés, explorando la aplicación del programa vigente y otros recursos propuestos en el marco curricular.

Posteriormente, se llevó a cabo un **segundo instrumento de entrevista, en el cual participaron un total de 10 docentes**, lo que representa una disminución de 3 participantes respecto al primer encuentro. Este segundo encuentro se enfocó en Indagar sobre el conocimiento que tiene un grupo de docentes sobre los documentos oficiales que se deben utilizar para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito educativo público de Costa Rica, así como sobre los aspectos técnico-curriculares que se contemplan dentro de sus propias prácticas docentes. El enfoque de esta entrevista fue entonces evaluar el grado de conocimiento que este grupo específico tiene sobre los documentos oficiales necesarios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ámbito educativo público de Costa Rica, así como los aspectos técnico-curriculares que integran sus prácticas docentes.

Como parte de este proceso metodológico, se organizó un círculo de discusión en el que los docentes participantes pudieron compartir y reflexionar sobre los temas, preocupaciones y

afirmaciones que emergieron durante las dos entrevistas previas. Sin embargo, de las 10 personas docentes que participaron en los encuentros de entrevista, **solo 6 pudieron participar en estos espacios de discusión**. Aun así, a pesar de la participación de menos de la mitad de la muestra, este espacio de diálogo permitió identificar "puntos en común" y generar un entendimiento colectivo sobre las prácticas educativas en el área del inglés.

Por otra parte, durante el análisis entre las primeras y segundas entrevistas, se hizo evidente la necesidad de realizar visitas y observaciones no participativas en diferentes centros educativos. En total, se llevaron a cabo **2 observaciones en el aula**, lo que se debió a la disponibilidad tanto de los docentes como a la disposición de la administración de las instituciones para recibir a la persona investigadora. Esta decisión se fundamentó en la importancia de vivenciar la realidad del aula y comprender el contexto en el que se implementan los aspectos técnico-curriculares. El objetivo fue observar el desarrollo de un espacio de la enseñanza del inglés en un aula preescolar considerando los aspectos técnico curriculares que se proponen dentro del documento "Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en la Educación Preescolar" y de qué forma varían los mismos según la modalidad bajo la cual labora la persona docente participante. A través de este enfoque metodológico, el Trabajo de Campo se convirtió en un espacio donde la creatividad del investigador y la voz de los docentes se entrelazaron para ofrecer una comprensión profunda de la enseñanza del inglés en el contexto educativo actual público del país.

La fase analítica representa un componente fundamental en el proceso de investigación, ya que implica el análisis exhaustivo de todos los datos recopilados en la fase previa. Este análisis no es un simple recuento de cifras o una lectura superficial de las respuestas obtenidas;

más bien, es un proceso metódico que busca extraer significados, patrones y conexiones que puedan contribuir a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Este proceso se desglosa en tres momentos específicos, cada uno de los cuales cumple un papel esencial en la transformación de los datos en conocimiento significativo, esto de acuerdo con Rodríguez et al., 2005:

- **Reducción de Datos:** En esta primera etapa, se lleva a cabo un proceso sistemático para condensar la información recopilada. Aquí, la persona investigadora revisa y clasifica los datos, eliminando información redundante o que no resulta relevante de acuerdo con los objetivos del estudio. Esta reducción permite identificar las categorías y temas más comunes y repetidos que emergen de las respuestas y observaciones, facilitando así un enfoque más claro para el análisis posterior.
- **Disposición y Transformación de Datos:** Una vez que se han reducido los datos, el siguiente paso es organizarlos de manera lógica y coherente de acuerdo con los alcances que pretende lograr la persona investigadora en su estudio y desde los puntos específicos en que lo desea hacer (estos se identificaron en el primer momento de esta fase). Este proceso de disposición permite al investigador examinar las conexiones y surgen en la codificación axial realizada con los datos que surgen de las entrevistas y que pueden no ser evidentes en un primer análisis.
- **Obtención y Verificación de Conclusiones:** En la etapa final de este proceso analítico, el investigador busca extraer conclusiones significativas a partir de los datos transformados. Aquí se verifican las hipótesis iniciales y se contrastan las observaciones con la literatura existente, asegurando que las conclusiones sean válidas e

integradoras de acuerdo con la evidencia y narrativa recabada a lo largo del estudio. Este paso no solo implica una reflexión crítica sobre los hallazgos, sino también la consideración de las implicaciones de estos resultados en el contexto más amplio del estudio.

La descripción a continuación se refiere al proceso analítico que se llevó a cabo a partir de los datos recabados por medio de las entrevistas. Esta fase es un componente crucial que permite transformar la información obtenida en hallazgos significativos y relevantes. Estructurada en tres momentos clave, cada uno de ellos está diseñado para garantizar una comprensión profunda y matizada de la información.

Desde el inicio del trabajo de campo, se implementó una estrategia de sistematización continua de la información recabada en cada entrevista. Este enfoque proactivo permitió un manejo ágil y flexible de los datos, evitando la espera hasta la finalización de todos los instrumentos de recolección. La sistematización oportuna no solo facilitó un análisis inmediato, sino que también brindó la posibilidad de ajustar y reorientar los siguientes encuentros y aplicaciones de instrumentos según las necesidades emergentes del estudio. Este dinamismo es fundamental en investigaciones cualitativas, donde el contexto y la interacción pueden influir significativamente en los resultados.

El proceso analítico comenzaba con la transcripción de cada entrevista. Esta etapa es vital, ya que no solo captura las palabras de los participantes, sino que también preserva matices en la comunicación que podrían perderse en una interpretación superficial. A partir de estas transcripciones, se avanzaba hacia la codificación abierta, un método que permite identificar conceptos y categorías emergentes directamente de los datos. Esta primera codificación es

esencial para descomponer la información en partes manejables, facilitando la identificación de patrones iniciales y significativos.

Una vez completada la codificación abierta, la información era sometida a un segundo filtro: la codificación axial. Este paso implica la búsqueda de relaciones y conexiones entre las categorías previamente identificadas, ayudando a estructurar la información de manera que se puedan entender las interacciones y las dinámicas subyacentes. A través de este proceso, se comienzan a delinear narrativas que emergen de las experiencias de los participantes, proporcionando una visión más completa del fenómeno estudiado.

Finalmente, se realizaba la codificación selectiva, en la cual se seleccionaban las categorías más relevantes y se integraban en un marco coherente. Este último paso es crucial, ya que permite al investigador concentrarse en los hallazgos más significativos, estableciendo una narrativa que articula claramente los puntos centrales de la investigación. Cada uno de estos pasos en la fase analítica fueron necesarios no solo para filtrar y aclarar los datos, sino también para garantizar que los hallazgos representaran las experiencias vividas por las personas participantes.

En lo que respecta a la fase analítica desde la perspectiva de las dos observaciones realizadas, la información fue codificada de manera similar, buscando identificar puntos en común que posteriormente pudieron analizarse en el capítulo IV de este estudio. Este análisis se relacionó directamente con la información recabada de las entrevistas, ya que las observaciones sirvieron como un puente entre las expresiones de las personas docentes y lo que efectivamente implementaban en sus aulas. A través de esta conexión, se exploraron no solo los contenidos de

las enseñanzas, sino también el contexto y las dinámicas que influían en la práctica educativa, enriqueciendo significativamente la comprensión del fenómeno estudiado.

Con respecto a los círculos de discusión, aunque se llevaron a cabo y se abordaron temas relevantes, los resultados de estos espacios no se integraron al análisis final de una manera específica. Esto fue debido a la coincidencia total con la información obtenida en las entrevistas. Es decir, se llegó al punto de saturación de información.

Por último, se lleva a cabo la fase informativa, en la cual se realiza el cierre de la investigación a través de la redacción de un informe, la presentación de los resultados y la difusión de los mismos. Este paso permite comunicar de manera efectiva los hallazgos alcanzados tanto con las personas docentes participantes como con otras personas lectoras de este estudio. De acuerdo con Rodríguez et al. (1996), “El informe cualitativo debe ser un argumento convincente presentando los datos sistemáticamente que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas” (p. 13). Así, la fase informativa no solo cierra el ciclo de investigación, sino que también abre un espacio para el diálogo y la reflexión sobre los resultados obtenidos, fomentando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. Ahora bien, una vez que se ahondó en lo que respecta a la estrategia metodológica y sus fases, es necesario profundizar en las técnicas e instrumentos utilizados a lo largo de esta investigación. Resulta importante destacar que, a continuación se ahondará en todos aquellos instrumentos que se mencionaron con anterioridad y que fueron aplicados durante la fase de trabajo de campo del estudio.

Técnicas e Instrumentos

En este apartado se procede a profundizar en los instrumentos y las técnicas que se aplicaron a lo largo de la segunda fase de la estrategia metodológica de esta investigación. Esta fase es crucial, ya que los métodos seleccionados no solo guiaron la recolección de los datos, sino que también influyeron en la calidad y la relevancia de la información recolectada. Se pusieron en práctica diversas herramientas: entrevistas semi-estructuradas, encuestas y observaciones directas no participativas. Además, se explica cómo cada instrumento fue diseñado para responder específicamente a los objetivos de la investigación. La elección de estas técnicas se basó en consideración de las características del contexto educativo y de las personas participantes, lo que permitió una comprensión contextualizada de la dinámica de enseñanza y aprendizaje que se pretendió analizar.

Cuestionario de Preguntas Abiertas

Un cuestionario es el instrumento estandarizado empleado, mayormente, en las investigaciones cuantitativas para la recolección de datos. Como señala Meneses (2016), “se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas” (p. 9). Aunque generalmente se asocia con estudios cuantitativos, en el contexto de esta investigación se consideró necesaria su implementación para así obtener información inicial relevante sobre las prácticas docentes en el proceso de enseñanza del idioma inglés, así como sobre los recursos utilizados en estas prácticas. Esta información permitiría orientar de manera más efectiva el desarrollo de los instrumentos posteriores.

Así, el cuestionario de preguntas abiertas se dirigió a las personas docentes participantes como un instrumento inicial que proporcionaría un conocimiento preliminar sobre el tema. A partir de los resultados obtenidos, se buscó que la construcción del siguiente instrumento, una entrevista semi-estructurada dividida en dos partes, fuese más adecuada y ajustada a los objetivos de la investigación. El propósito era caracterizar las prácticas docentes de acuerdo con el proceso de enseñanza del inglés, tomando como referencia las Unidades de Conocimiento del Programa de Educación Preescolar (ver Apéndice B y Apéndice C). La aplicación del cuestionario se realizó de forma virtual y presencial, según las preferencias y necesidades de los participantes.

En el cuestionario se indagó sobre conceptos fundamentales, como las prácticas pedagógicas y la mediación docente. Además, se recopiló información sobre cómo las docentes habían estado trabajando la enseñanza del inglés en sus aulas hasta ese momento. Este enfoque permitió establecer un punto de partida sólido para la investigación, facilitando una comprensión más profunda de las dinámicas en juego en el aula y sentando las bases para los pasos posteriores en el proceso analítico.

Entrevista Semi-Estructurada

De acuerdo con Cáceres (1999, p. 282) y mencionado por García y Giacobbe (2009), “entrevistar significa entrever, ver uno al otro” (p. 93). Esta técnica, como la definieron varios autores, se describió como “un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra u otras personas” (Padua et al., 1979, p. 89, como se citó en García y Giacobbe, 2009, p. 93). Este enfoque se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, dado que

buscaba recoger información que abarcara sentimientos, experiencias, vivencias y otros aspectos subjetivos del entrevistado.

En relación con esta investigación, se construyó un instrumento de entrevista que se fundamentó en el cuestionario inicial aplicado previamente y que responde directamente al formato en el cual se desarrolla la presente investigación. Es decir, ya que este estudio se realiza con personas de primer contacto, se elige la entrevista a profundidad para lograr, a partir de los encuentros una cercanía y una apertura para posibles momentos de profundización más adelante (círculos de discusión y observaciones en el contexto educativo de las personas docentes).

Ahora, continuando con la descripción de dicho instrumento, el mismo cumplió el propósito de caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza del idioma inglés en los niveles preescolares, así como identificar los recursos utilizados a partir del Programa de Estudios de Preescolar para el desarrollo de las Unidades de Conocimiento. El diseño del instrumento de entrevista se presenta en los Apéndices B y C.

Este nuevo instrumento se estructuró en torno a categorías y preguntas que, a medida que se avanzó en su aplicación, llevaron a una indagación más profunda basada en las observaciones y comentarios de las personas docentes participantes. Resulta relevante destacar que esta técnica se enfocó en “obtener información sobre un determinado tema, pero sin sujetarse el entrevistador a ninguna estructura rígida de antemano. Se trató de obtener el punto de vista de los actores de un grupo social acerca de una problemática determinada” (García y Giacobbe, 2009, p. 98). Este enfoque flexible permitió explorar áreas inesperadas y adaptarse a las respuestas de los participantes, enriqueciendo así la calidad de la información recabada. La aplicación del primer instrumento de entrevista está directamente vinculada al primer objetivo específico, que busca

caracterizar las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes, enfocándose en cómo abordan la enseñanza del inglés y qué recursos pedagógicos utilizan, todo en el marco del Programa de Estudios de Preescolar y sus Unidades tal y como se explicó brevemente antes. Aunque no es el objetivo principal de este primer instrumento, también permite comenzar a identificar elementos pedagógicos comunes y las necesidades expresadas por las docentes en relación con la enseñanza del inglés dentro del Programa. Sin embargo, dado que el enfoque principal de este primer instrumento es la caracterización y la identificación preliminar de algunos factores comunes, se diseñó un segundo instrumento de entrevista cuyo único propósito es profundizar en esa identificación. El documento final de la entrevista puede consultarse en el Apéndice C al final del presente trabajo.

Observación No Participativa

“la observación permite no solo conocer al objeto observado, sino elaborar un saber sobre él y hasta crear estrategias de intervención” (García y Giacobbe, 2009, p. 88).

En lo que respecta a la observación no participante, la misma consiste en mirar el entorno, observar lo que sucede y registrar estos hechos. De acuerdo con García y Giacobbe (2009), “a no ser que se observe con cámaras o grabadoras, siempre existe un grado de participación del investigador” (p. 90).

El diseño de una observación no participante eficaz exige que las personas que investigan adopten una serie de decisiones, pero conscientes de que es en el campo donde está “la palabra definitiva”.

En términos de esta investigación el instrumento que se realizó permitió tener un acercamiento a las prácticas pedagógicas de unas cuantas docentes dentro de sus aulas con respecto a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Según afirman García y Giacobbe

(2009) observación no participativa “consiste en mirar lo que sucede y registrar los hechos (...) se pone énfasis en el rol de “registrar desapasionadamente” (p. 90). El objetivo de este instrumento fue de continuar con la caracterización de las prácticas pedagógicas de las docentes y los recursos que utilizan para el proceso de enseñanza del inglés como LE con los niños y las niñas de los niveles de preescolar desde un rol no del todo participante así como la identificación de puntos en común dentro de las prácticas pedagógicas docentes que se lograron observar (Apéndice D).

Círculo de discusión

De acuerdo con Cervantes (2002), mencionado por Puello et al. (2022, p.44) afirma que:

El grupo de discusión no es solo un análisis de discurso ni una experiencia lingüística, sino una situación de interacción en la que se da un encuentro entre los actantes y una experiencia comunicativa en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como series de códigos, rituales, valores, actitudes, opiniones y, sobre todo, un sentido de lo práctico y de la relación del tema tratado con el sentido de la vida cotidiana de los actores. (p.64)

Este espacio se estableció con el objetivo de formular recomendaciones basadas en los ejes previamente identificados a partir de las entrevistas realizadas. Estas recomendaciones tenían la intención de contribuir al desarrollo de la Estrategia Inmersión 80/20, la cual forma parte de la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe.” Este enfoque no solo buscaba generar sugerencias prácticas, sino que también promovía un entorno colaborativo donde las docentes pudieran compartir sus experiencias, necesidades y desafíos individuales (Apéndice E).

Al ser un espacio de conversación entre las docentes, se facilitó un intercambio enriquecedor que permitió que las recomendaciones emergieran de las vivencias reales de las participantes. De este modo, las sugerencias no solo reflejaron teorías o conceptos abstractos, sino que se basaron en la realidad del aula, haciendo que cada recomendación tuviera un contexto y una relevancia particular.

Ahora, a partir de la realización de los círculos de discusión con las personas docentes participantes se pudo comprobar la saturación de información. Esta saturación se identificó en los espacios ya que se abordaron temas reiterativos que ya había sido discutidos en los diferentes encuentros de entrevista. Es por esto entonces que, a lo largo del análisis de la información no se hace mención frecuente de esta técnica, ya que sus resultados arrojaron los mismos resultados que se recabaron con las dos entrevistas iniciales.

Finalmente, a raíz de la aplicación de todos los instrumentos y las técnicas anteriormente descritas es que se logra determinar posibles recomendaciones para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 a partir del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) que nacen de las propias experiencias docentes y sus necesidades. Es decir, el último objetivo específico se ve integrado en todas las estrategias de obtención de datos que se aplicaron a lo largo del Trabajo de Campo.

Categorías de Análisis

En este apartado se pueden identificar las categorías de análisis que surgieron de esta investigación y que son aquellas que se van a ir profundizando a lo largo de los siguientes capítulos. De acuerdo con Matus y Molina (2006, como se citó en Quesada y Hernández, 2015), para llegar a determinar estas categorías de análisis, se requiere de claridad en cuanto a los

objetivos específicos del estudio, ya que de estos es que nacen las mismas. Ahora bien, se considera necesario mencionar que, al ser una investigación cualitativa, estas categorías podrán cambiar o redireccionarse conforme avanza el proceso de investigación, ya que, a partir de los datos que se vayan recolectando, las mismas deberán de ir evolucionando para adaptarse mejor a los objetivos. Es decir, estas categorías de análisis, al iniciar el trabajo de campo no eran del todo definitivas, sino que fueron tomando forma a lo largo de todo el proceso de investigación y, al llegar a la fase analítica, las categorías fueron lo más específicas posible de acuerdo a los objetivos del estudio. Igualmente sucede con las subcategorías, las mismas, conforme se avanzaba en las etapas del trabajo de campo fueron cada vez más específicas. La aplicación de instrumentos y la recolección de datos a partir de los encuentros con las personas docentes permitieron llegar a la etapa de análisis con subcategorías concretas que responden a las intenciones, tanto generales como específicas de este documento. Seguidamente, se procede a presentar las categorías:

A partir de esta categoría se caracterizó todo aquello que se definió como prácticas pedagógicas que las personas docentes participantes utilizan durante el proceso de enseñanza del idioma inglés en sus aulas preescolares. Esta categoría resulta muy amplia, por lo que de esta surgen una serie de subcategorías que orientaron más específicamente el proceso de recolección de datos. Dentro de esta categoría se aplicaron una serie de instrumentos que llevaron a la información necesaria para poder tener la capacidad de caracterizar estas prácticas a partir de factores concretos como la mediación pedagógica y los recursos o las herramientas que las personas docentes utilizan para apoyar sus propias prácticas a la hora de enseñar inglés. Es decir, estos dos últimos aspectos forman parte de las subcategorías, ya que delimitan lo que deseamos identificar de una manera más precisa.

Es decir, con esta categoría se conoció el significado que le atribuyen las participantes a este término y qué es lo que el mismo contempla de acuerdo a sus experiencias. Igualmente, a lo largo del análisis se profundizó en lo que respecta a la diferencia entre las prácticas cuando se enseña en el idioma inglés y cuando se está enseñando en la lengua materna.

Caracterización de las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes para la enseñanza del inglés como LE

La caracterización de las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se llevó a cabo mediante la recolección de información detallada que abarcó diversos aspectos clave. Esta categoría se centró en identificar las estrategias didácticas empleadas por los docentes, así como los recursos y materiales utilizados en el aula para facilitar el aprendizaje del idioma. A través de los diferentes instrumentos y técnicas, se recogieron datos sobre las metodologías adoptadas, la planificación de clases, y la forma en que se abordaron las competencias lingüísticas en las personas estudiantes. Además, se indagó en las dinámicas de grupo que se establecían durante el proceso de enseñanza. Esta información no solo permitió delinear un perfil de las prácticas actuales, sino que también ofreció una visión crítica sobre las fortalezas y desafíos que enfrentan las docentes en su labor educativa, brindando un contexto valioso para la formulación de recomendaciones y la mejora continua en la enseñanza del inglés como LE, lo cual se analizó más adelante en el análisis y que pertenece al foco central del presente estudio.

Modalidad en que se desarrollan los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE)

La modalidad en que se desarrollan los espacios de enseñanza del inglés como LE se caracteriza por abarcar, de acuerdo con los documentos oficiales del MEP, enfoques que suponen

responder a las necesidades específicas de las personas estudiantes y las condiciones del aula. En este contexto, los documentos oficiales de la Propuesta de Idiomas y la Alianza para el Bilingüismo proponen dos modalidades principalmente: la modalidad "Experiencias de la jornada" y la modalidad ABi. La primera se centra en la integración del aprendizaje del idioma dentro de espacios específicos de la jornada, mientras que la modalidad ABi promueve un enfoque inmersivo que supone una exposición continua al inglés durante el período de la jornada. La información recolectada en esta categoría incluye datos sobre las metodologías empleadas por los docentes, la variedad de recursos utilizados, y las dinámicas de interacción entre estudiantes y profesores

Organización de los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE): el antes y el después de la Política Hacia una Costa Rica Bilingüe y la Alianza para el Bilingüismo

En esta sección se examinó la organización de la jornada diaria en varios Jardines Infantiles de Costa Rica, centrada en la enseñanza del inglés como LE. Se consideró la situación antes de la adopción de políticas educativas de inmersión, así como la realidad observada durante la investigación, relacionada con la implementación de la Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe” y la “Alianza para el Bilingüismo”. Esta evaluación se basó en las perspectivas compartidas por los docentes a través de las entrevistas realizadas en los diferentes contextos educativos.

Las cualidades que deben caracterizar a las personas docentes que enseñan inglés como LE

Esta categoría se enfocó en las cualidades que debían poseer las personas docentes que enseñaban inglés como LE de acuerdo con los relatos de las personas participantes. Se buscó recolectar información sobre características como la capacidad de comunicación intercultural, la empatía, la creatividad y la flexibilidad pedagógica. Además, se indagó sobre la competencia

lingüística y la formación continua de los docentes, aspectos fundamentales para abordar las diversas necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. La recolección de datos incluyó la percepción de los docentes sobre sus propias prácticas pedagógicas, así como las experiencias y estrategias que implementan en sus aulas para fomentar un ambiente de aprendizaje integral y dinámico. Esta categoría se dividió en tres subcategorías: área personal y socioemocional, área profesional y área organizativa. Esta información permitió identificar áreas de mejora y las mejores prácticas que pudieron ser compartidas y replicadas en diferentes contextos educativos desde los tres principales enfoques, de acuerdo con los hallazgos obtenidos.

Área personal y socioemocional. La subcategoría de área personal y socioemocional se enfocó en las características y cualidades que las personas docentes deben poseer para apoyar el proceso de enseñanza del inglés como LE en las aulas preescolares públicas del país. En el marco de la investigación sobre el bilingüismo, se subrayó la importancia de que los docentes desarrollaran diferentes habilidades socioemocionales para que estén siempre, en la medida de lo posible, presentes en el contexto y en el aula. Las mismas se desarrollan en el capítulo IV con más detenimiento.

Área profesional. La subcategoría de área profesional se centró en las competencias y habilidades específicas que las personas docentes debían adquirir para enseñar inglés como LE. Esta área es fundamental, ya que el éxito en la enseñanza de otro idioma requiere no solo un sólido dominio del idioma, sino también una comprensión profunda de metodologías pedagógicas que faciliten el aprendizaje, así como otros factores que entran en el área profesional y que se desarrollan más detenidamente a lo largo del apartado de análisis de esta subcategoría.

Área organizativa. La subcategoría de área organizativa se centró en los aspectos estructurales y logísticos que influyen en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) dentro del contexto del bilingüismo en Costa Rica. En esta investigación, se destacó la importancia de esta área desde la planificación y organización en el aula, así como en el entorno (pre) escolar, para facilitar el aprendizaje del idioma. Esta área abarca elementos como la distribución del tiempo, la planificación curricular, la gestión de recursos y la colaboración entre docentes. Dichos elementos serán desarrollados a profundidad más adelante.

Identificación de puntos en común dentro de las prácticas pedagógicas de las personas docentes (participantes de esta investigación)

La categoría de identificación de puntos en común se centró en examinar las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en la investigación sobre el bilingüismo en Costa Rica. Este enfoque buscó reconocer las estrategias, metodologías y enfoques que estos educadores emplearon en la enseñanza del inglés como LE. Al analizar las similitudes en sus prácticas, se buscó crear un entendimiento más claro sobre cómo se estaban alineando con los objetivos de la Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe” y la “Alianza para el Bilingüismo”. La recolección de información en esta categoría involucró los diferentes instrumentos y las diferentes técnicas que se explicaron con anterioridad.

El Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) como herramienta principal entre las personas docentes. La categoría que se refiere al Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) se centró en evaluar la efectividad y el funcionamiento de este documento como herramienta principal para las personas docentes en la enseñanza del idioma inglés como LE desde las perspectivas de las personas que hacen uso del mismo en la cotidianeidad para la planificación de los espacios de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye no

solo la calidad de los contenidos y objetivos establecidos, sino también la accesibilidad de la información que ofrece y su aplicabilidad en los diferentes contextos educativos del país. Se consideró cómo los docentes interpretan y utilizan dicho instrumento o documento oficial para guiar sus prácticas pedagógicas, adaptando los lineamientos curriculares que incluye este a las realidades específicas de sus aulas. Además, esta categoría incluyó también una exploración sobre la manera en que la implementación del programa condiciona o influye en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador, así como su impacto en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes.

“Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) como documento especialmente diseñado para apoyar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de una LE. La categoría de “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) se centró en comprender el rol que cumple de este documento en las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes. Se evaluó cómo las propuestas y estrategias que se incluyen en el mismo, así como los lineamientos generales son implementados en las aulas y si han aportado a la efectividad del aprendizaje de este idioma y, en caso afirmativo, cómo lo ha logrado.

Aspectos técnico-curriculares que orientan las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes. La categoría de “Aspectos técnico-curriculares que orientan las prácticas pedagógicas” se centra en los elementos fundamentales que guían a las personas docentes participantes de este estudio. Esta categoría incluyó los lineamientos y principios establecidos en los programas de estudio oficiales, así como las metodologías y enfoques didácticos recomendados para el nivel preescolar a partir de lo que dicta el MEP. A continuación

se procede a una explicación de cada uno de los aspectos técnico-curriculares y lo cada una de estas subcategorías significa e incluye.

Modelo inmersivo. En esta subcategoría se examinaron los resultados obtenidos a lo largo de la investigación en relación con el modelo inmersivo y su aplicación. Se analizó cómo se implementa este modelo, así como las variaciones que surgen en función de las dos modalidades de trabajo identificadas durante la investigación. Ahora bien, cabe destacar que uno de los principales enfoques de esta subcategoría fue comprender cómo las personas docentes interpretaron el concepto de inmersión y qué implica realmente su aplicación en el proceso educativo, además del conocimiento que tienen sobre el mismo y el medio por el cual adquirieron esta información.

Habilidades lingüísticas a desarrollar en el proceso de enseñanza del inglés como LE (comprensión y producción oral). En esta subcategoría, el análisis se centró en cómo se comprenden las habilidades lingüísticas dentro de la propuesta de enseñanza de una lengua extranjera y las implicaciones de este proceso. Este apartado incluyó información necesaria y relevante, basada en las observaciones de las personas participantes, para entender cómo estas habilidades se reflejan en el día a día en diversos contextos. Es importante destacar que el análisis se sustentó en ejemplos concretos proporcionados por los docentes, lo que permitió evidenciar de manera más clara la realidad en la que operan tanto los niños y niñas como el desarrollo de sus habilidades lingüísticas así como algunos de los desafíos que conlleva el evaluar estas habilidades y desarrollarlas tal y como lo proponen los documentos oficiales.

Metodología activa dentro de las aulas preescolares donde se enseña el inglés como LE. En este apartado se dedicó un espacio a examinar la metodología activa y su aplicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, utilizando ejemplos de estrategias y experiencias

compartidas por los docentes participantes en este estudio. A partir de estos relatos, se evidenció cómo esta metodología se manifiesta en la cotidianidad del aula y, en particular, cómo se entrelaza con el aprendizaje de una lengua adicional a la lengua materna, en este caso, el inglés. Además, al igual que en las subcategorías anteriores, el análisis de esta sección incluyó un espacio para la reflexión, así como la descripción de los desafíos que enfrentaron los docentes en la implementación de esta metodología. En algunos casos, también se presentaron recomendaciones para mejorar su aplicación.

Mediación pedagógica docente en los espacios de enseñanza del inglés como LE, el planeamiento didáctico y el (rol de la persona docente dentro del aula). Esta subcategoría, al igual que las anteriores parte de la mención de ejemplos y, a través de estos, el análisis del cómo se visualiza la mediación pedagógica dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE dentro del sistema educativo público de CR. En este apartado se analizan también hallazgos que tienen que ver directamente con posibles recomendaciones para que las prácticas pedagógicas docentes respondan a una mediación pedagógica más direccionada y enfocada en promover más espacios, desde el punto de vista temporal, en donde los niños y las niñas se vean inmersos en el idioma que están aprendiendo.

Planeamiento didáctico. La subcategoría relacionada con el planeamiento didáctico se centró en analizar las prácticas pedagógicas desde su fase de planificación, es decir, antes de su implementación en el aula. En este apartado se evidenció una conexión esencial entre el planeamiento y el programa, ya que el primero depende del segundo y determina cómo se deben proponer las estrategias, así como los aspectos que deben considerarse. Además, aquí se comprendió las razones por las cuales los docentes participantes consideran que el planeamiento debe evolucionar y ajustarse en diversas áreas, con el fin de responder de manera más

pedagógica a los objetivos de la propuesta "Hacia una Costa Rica bilingüe". Entre estos ajustes se consideraron algunos de los contenidos conceptuales que, de acuerdo con algunas de las personas docentes, deben ser omitidos o reinventados.

Secuencia didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE). En esta subcategoría se enfocó la persona investigadora en describir primero el cómo es entendida la secuencia didáctica desde los documentos oficiales del MEP y su aplicación para luego contrastar esta información con la comprensión que manejan las personas docentes al respecto. Así como en las subcategorías anteriores, el análisis se lleva de la mano con experiencias y estrategias que las personas docentes mencionan y que se relacionan directamente con la temática, esto con el fin de agilizar la lectura y que, además, la persona lectora pueda comprender cómo se ve una secuencia didáctica desde la realidad en base a los conocimientos de la docentes sobre el tema, así como otros factores que influyen, por ejemplo, la modalidad y el contexto.

Evaluación de los aprendizajes dentro de los espacios de la enseñanza del inglés como LE. En este apartado se analizaron los datos relevantes sobre lo que respecta al área evaluativa en los niveles de preescolar, entre ellos el cómo se entiende la evaluación desde la perspectiva de la enseñanza de un idioma extranjero, cómo luce esta evaluación y cuáles son sus partes.

Principios pedagógicos a aplicar dentro de las prácticas pedagógicas docentes en la enseñanza del inglés como LE

La categoría de principios pedagógicos en la enseñanza del inglés como LE se enfocó en las bases que guían las prácticas docentes de acuerdo con los documentos oficiales. Este apartado incluyó entonces diferentes áreas y puntos importantes, de acuerdo con los instrumentos que da el MEP sobre el tema. Así como se dio inicio con una descripción de los principios y de la parte

teoría, del cómo deberían de verse estos dentro de las aulas, también se contrastaron dichos datos con los relatos de las personas docentes, quienes son las que están, día con día en las aulas y pueden, por consiguiente, referirse de forma realista al tema. Con esta información se buscó entonces comprender cómo estos principios influyen y enriquecen la experiencia educativa y fundamentan la enseñanza del inglés.

Desafíos identificados por las personas docentes sobre la implementación de la Propuesta Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” en los contextos educativos públicos costarricenses a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)

En esta subcategoría se dedicó espacio para analizar sobre los desafíos desde dos puntos de vista principalmente. Primero, se analizaron desafíos a partir de los relatos, las experiencias, las observaciones. Es decir, estos desafíos surgen a partir de un análisis propio de la persona investigadora de acuerdo a los datos que se recogen. Por otra parte, también se puede encontrar en este apartado con desafíos propios que mencionaron puntualmente las personas docentes participantes. Es decir, estos desafíos no son resultados emergentes o interpretación de datos, sino que fueron nombrados específicamente por las personas que fueron parte de la investigación. Ahora, cabe destacar que, en el caso de este estudio, las docentes mencionaron diversos desafíos y necesidades y, a su vez, propusieron posibles recomendaciones para solucionar los aspectos que, de acuerdo con su opinión, requería ser abordados. Antes de describir el apartado de las recomendaciones, a continuación se detalla el de las necesidades.

Necesidades de las personas docentes participantes en la investigación

Esta categoría, tal y como lo dice su nombre, aborda todas aquellas necesidades que fueron mencionadas por las personas docentes puntualmente o que surgen a partir del análisis de

la información brindada por ellas. A continuación se describen las diferentes áreas en donde se identificaron necesidades.

Gestión curricular del MEP. Esta subcategoría contiene todos los datos y el análisis de los mismos desde el enfoque de lo que debe mejorar el MEP como gestor del currículo para brindar espacios y herramientas, tanto a docentes como estudiantes, que apoyen el proceso de enseñanza de una LE en vez de que lo desafíe. Este aspecto se refiere al apoyo de MEP dentro de los procesos de capacitación y de investigación de las personas docentes sobre el tema del bilingüismo.

Acceso a recursos y material en inglés para apoyar las prácticas pedagógicas docentes. Esta área se compete a todas las necesidades que incluyen aspectos relacionados con el acceso a materiales y recursos que apoyen la gestión de las personas docentes dentro y fuera del aula a la hora de enseñar el inglés como LE. Este aspecto se analizó desde la parte económica y de presupuestos, así como la poca adaptabilidad de lo que ya existe hacia el inglés.

Área que tiene relación con la funcionalidad de los documentos oficiales que pretenden apoyar la mediación pedagógica docente a la hora de enseñar inglés como LE. Esta subcategoría se refiere y analiza a la temática que tiene que ver con la funcionalidad y efectividad de la información que se incluye en aquellos documentos oficiales que suponen orientar a las personas docentes y sus prácticas pedagógicas a la hora de enseñar inglés como LE. Este análisis se hace a partir de factores específicos identificados durante el análisis y que emergen de los relatos de las personas docentes participantes. Principalmente, esta subcategoría parte del hecho de que estos documentos no funcionan para su aplicación en la enseñanza del inglés como LE en preescolar y ahonda en las razones por las cuales se afirma esta idea por varias de las personas participantes.

Relación entre la persona colega de español y la persona docente de inglés para lograr una red de apoyo consolidada. Se habla en este apartado de la importancia y el valioso significado que existe en la relación entre la docente de inglés y la docente de español en el caso de las personas docentes que trabajan bajo la modalidad “experiencias de la jornada”. Cabe destacar que, ya que las personas docentes ABi (que laboran bajo el modelo inmersivo) no trabajan directamente con las docentes de español, este apartado se enfoca en una necesidad individual de una parte de la muestra de participantes.

Área de infraestructura que caracteriza las realidades de las personas docentes que hacen mención de dicha necesidad. Esta subcategoría aborda el aspecto de la infraestructura como parte de las necesidades identificadas. Es importante señalar que esta necesidad fue mencionada por solo uno de los participantes de la muestra. Sin embargo, dado que cada realidad y contexto son diferentes, y todos pertenecen al gremio encargado de la enseñanza de un segundo idioma a niños y niñas, es fundamental que la investigadora valide cada una de las necesidades expresadas.

Recurso humano como necesidad para agilizar el proceso de enseñanza del inglés como LE. En esta categoría se analizan los datos que tiene que ver con las ventajas que traería consigo el hecho de contar con una persona docentes asistente que apoye en los grupos de niños, esto debido a que la cantidad que se atiende en la mayoría de las aulas y los contextos.

Extensión de los tiempos de enseñanza del inglés como LE es una necesidad. En esta subcategoría el enfoque fue justificar, por medio de las razones que dieron las personas docentes participantes, la necesidad que tiene que ver con extender los tiempos en que los niños y las niñas, dentro de la jornada se ven expuestos al idioma inglés. Esta necesidad al igual que la que tiene que ver con la relación entre las docentes de inglés y español se dirige únicamente al

gremio de personas docentes que laboran bajo la modalidad “experiencias de la jornada”, ya que las docentes ABi ya cuentan con la jornada completa para aplicar el modelo inmersivo 80/20.

Recomendaciones que proponen las personas docentes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)

Como se dijo anteriormente, en la mayoría de los encuentros de entrevistas con las diferentes personas docentes, en el momento en que se hacía mención a una necesidad o a un desafío, este venía ya con una posible solución a este aspecto que era visto como problema o conflicto. Precisamente de esto trata este apartado, de analizar todas las recomendaciones que surgieron de las entrevista y de, por medio del análisis, formular otros que aporten a una aplicación con mayor dirección hacia el aprendizaje-enseñanza del inglés como LE.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de la propuesta de Rodríguez et al. al respecto. En la misma se contemplan tres momentos específicos en los cuales se analizaron los datos recabados durante las fases de trabajo de campo. Los tres momentos fueron: reducción de datos, disposición y transformación de datos y, finalmente, obtención de resultados y verificación de conclusiones. A continuación se procede a explicar con detalle cada una de estas etapas que conformaron la manera en que se analizaron los datos recolectados.

Reducción de Datos

La reducción de datos se caracteriza por ser el momento en el que la persona investigadora reduce a unidades elementales y fácilmente analizables, los datos que ha recolectado. Esta reducción de datos debe ser “comprensivas, relevantes y significativamente densas” (Rodríguez et al., 1994, p.188). Para lograr esto se suele llevar a cabo 3 actividades:

separación, clasificación y síntesis de las unidades. Estos tres momentos incluyen estrategias como la categorización y la codificación, aspectos esenciales para poder discriminar las partes elementales de los datos.

Separación de unidades. De acuerdo con Tesch (1990, p. 95, como se citó en Rodríguez et al. 1994) “uno de los principios y prácticas más características del análisis cualitativo, que los datos pueden ser segmentados, es decir, divididos en unidades relevantes y significativas” (p. 189).

Identificación y clasificación de elementos. Esta fase, de acuerdo con Rodríguez et al. (1994) consiste en “en examinar las unidades de datos para encontrar en ellas determinados componentes generalmente temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido” (p. 190). El categorizar y codificar son los procesos más representativos para llegar a esta identificación y clasificación.

Síntesis y agrupamiento. En el caso de las investigaciones cualitativas, esta fase se caracteriza por permitir realizar un “agrupamiento físico en el que en el que se reúnen todas las unidades que forman parte de la misma categoría” (Rodríguez, et al., 1994, p. 192).

Ahora, relacionando la teoría anteriormente presentada con la presente investigación es necesario explicar cómo se dio el proceso de reducción de datos con lo que se recabó a lo largo del trabajo de campo llevado a cabo para este estudio. Para lo que es la reducción de los datos obtenidos a lo largo de los momentos de entrevistas, las observaciones y los círculos de discusión se opta por hacer matrices de codificación de información. A raíz de las matrices de codificación abierta surgen etiquetas nominales, palabras claves que dan pie a la investigadora en la identificación y establecimiento de experiencias, conceptos y otros puntos importantes bajo los cuales categorizar la información obtenida. Ahora, después del proceso de agrupación por

etiquetas nominales, se pasa a la codificación axial en donde se vuelve a agrupar información para lograr una mayor reducción de la información y que las etiquetas de un mismo tema se vayan unificando. Finalmente se pasa una vez más la información y las etiquetas que surgen de la codificación axial por la codificación selectiva para así terminar de definir cuáles son las categorías definitivas que se abordarán a lo largo del análisis y cuáles datos pertenecen a cada una de ellas.

Finalmente, cabe destacar que, para validar la información y las categorías que surgen se opta por aplicar una triangulación de fuentes y así, a su vez lograr localizar patrones emergentes dentro de los datos recogidos.

Disposición y Transformación de Datos

Con el fin de poder describir lo mejor posible la relación entre los datos y cada categoría, es necesaria una transformación y disposición de los mismos para una comprensión más amena con el lector y que incluya todo aquello que se descubre en el proceso. Esta transformación se da a partir de la teoría fundamentada utilizando las codificaciones abierta, axial y selectiva para así derivar dichas categorías de análisis que emergen a partir de la experiencia de las personas docentes pero que en un inicio pueden resultar no tan evidentes y por lo tanto requieren de este proceso de disposición y transformación.

A continuación se exponen las figuras 8, 9 y 10 en las cuales se destacan las codificaciones abiertas, axiales y selectivas, esto con el fin de que la comprensión de las mismas y el cómo se vio la reducción de los datos y la transformación de los mismos sea más clara a partir de un ejemplo concreto.

Figura 8

Ejemplo de codificación abierta aplicada a la transcripción de la entrevista I Parte con la persona docente P1

Entrevistador: La verdad es que a mí como investigadora me funciona que usted me diga algo que no funciona o algo que sí funciona.

Persona entrevistada: Para mí digamos sí, como lo teníamos antes era muy rico para mí porque usted empezaba desde lo más básico y ahí iba creciendo. Ya en noviembre o en octubre ya usted veía que los chicos iban avanzando y que usted empezaba y que usted decía, no ellos están, no sé, empezamos con numbers, colors y ya vamos [Organización: manera en que se trabajaba en el pasado]. Ok ya usted veía que producían 3, 4 oracioncitas [Avance de los estudiantes: antes del cambio en la modalidad]. Ahora eso no se ve porque se corta en periodos inmediatamente [Organización: rutina de la jornada en la actualidad]. Entonces es complicado. Sí ve uno avances pero es complicado [Avance de los estudiantes: ahora es más lento (refiriéndose a que, por el tipo de modalidad, el tiempo es mucho más reducido y provoca que se alenté este proceso)]

Entrevistador: Entonces lo principal sería para usted, que existiera un programa que empiece de cero digamos para que cada gradita tenga su sentido y no saltarse procesos.

Persona entrevistada: Exacto

Entrevistador: Bueno, parte de la investigación en los círculos de discusión se pretende hacer esto, para ver de qué manera mi investigación les aporta a ustedes como docentes para, un consejo o recomendación que usted puedan utilizar después como apoyo.

Persona entrevistada: Sí

Entrevistador: Bueno, usted me estaba hablando del Programa, pero ¿conoce usted algunos documentos u orientaciones, que, valga la redundancia, le ayuda a orientar maso menos sus lecciones?

Persona entrevistada: A nosotros nos dan unas orientaciones cada año y en realidad lo que hacen es agregar algo más [Documentos oficiales que guían la práctica docente para la

Nota. el gráfico contiene datos recopilados de Entrevista Primer momento a la persona docente P1, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2023).

Figura 9

Ejemplo de codificación axial

	Organización del espacio de inglés en la actualidad	Organización del espacio de inglés en el pasado	Organización de la docente
P1	<p>Exacto. Varía, eh, el periodo porque sí trato que no me toque siempre lo mismo porque si me tocó alimentación digamos, ese es un periodo perdido y, em, entonces sí, yo roto. Digamos, sí tengo un horario donde voy a todas las experiencias incluyendo la de fortalecimiento, la última, que hay que. (p.7)</p> <p>Ahora es, sí por experiencia, entonces si ellas están viendo, no sé... Ahorita estamos viendo seriación. Yo desarrollo mis propias actividades en inglés pero con el tema de seriación. (p.7)</p> <p>Ah si claro, sí, sin embargo hay chicos que tienen cero nivel y que tienen cero apoyo en la casa entonces que nunca, di, el único contacto que tienen con el inglés es lo que yo les dé. Entonces sí hay que utilizar el español pero no es como siempre. Ya es el caso de que ya no entiendan o de que ya, di, toca. (p.7-8)</p> <p>entonces digamos yo, no sé, si llegué a opción de trabajo yo siempre, aunque el MEP diga que no, yo</p>	<p>Sí, es que ya el programa no es por lección. Antes sí, antes nosotras trabajábamos por 40 minutos y se veía con todos el mismo tema. Digamos que había un warm-up, que había, di, la actividad, el cierre, clousure y eso, ya no. (p.7)</p> <p>Para mí digamos sí, como lo teníamos antes era muy rico para mí porque usted empezaba desde lo más básico y ahí iba creciendo. Ya en noviembre o en octubre ya usted veía que los chicos iban avanzando y que usted empezaba y que usted decía, no ellos están, no sé, empezamos con <u>numbers</u>, <u>colors</u> y ya vamos. (p.11)</p>	

Nota. el gráfico contiene datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2023).

Figura 10

Ejemplo de codificación selectiva

Organización	<ul style="list-style-type: none"> o [Organización: rutina de la jornada en la actualidad] o [Organización: la experiencia de la jornada se adapta a lo panificado por la docente y no viceversa] 	Organización del espacio de inglés en la actualidad
	<ul style="list-style-type: none"> o [Organización: manera en que se trabajaba en el pasado] 	Organización del espacio de inglés en el pasado
	<ul style="list-style-type: none"> o [Organización: forma en que trabaja la docente] 	Organización de la docente

Nota. el gráfico contiene datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2023).

Obtención de Resultados y Verificación de Conclusiones

Proceso para obtener resultados. Una vez se analizan los datos en fase a las fases anteriores y se trabajan de modo que surja una transformación de los mismos, es momento de llevar a cabo el proceso de obtención de resultados. De acuerdo con lo que mencionan Rodríguez et al. (1994) “los resultados se obtienen en función del modo en que se dispone y organiza la información, a partir del recuento o de la coocurrencia de determinados códigos” (p.196). Los autores continúan diciendo que “el investigador alcanza una visión global de los datos que no necesariamente coincidirá con la de otros investigadores que se enfrentaran a los mismos datos” (p.196).

Proceso para alcanzar conclusiones. Después, una vez se haya realizado el proceso para obtener los resultados, en momento de interpretarlos para alcanzar las conclusiones de la investigación. Este ejercicio de interpretación conducen a conclusiones que se representan por medio de una lectura más comprensiva de los resultados obtenidos. A través de esto, según lo afirman los autores previamente mencionados, “pueden conducir a la creación y explicación de generalizaciones, el planteamiento de nuevas cuestiones o problemas, el desarrollo de nuevos conceptos, la redefinición de conceptos, (...) algo o la generación de una nueva teoría o explicación” (p. 197)

Verificación de conclusiones. Por último, una vez se han trabajado los resultados a partir de los momentos anteriormente explicados y se llega a las conclusiones del trabajo investigativo, las mismas requieren ser verificadas. Esta tarea supone comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados, es decir, contrastar su validez. (...) la validez ha sido definida desde

distintas posiciones epistemológicas que han elaborado diferentes patrones para verificar las conclusiones de un estudio (Rodríguez, et al., 1994, p. 198).

Finalmente, los autores construyen una tabla (Tabla 2) que explica de manera más clara y concisa todo lo que anteriormente fue explicado y se considera importante agregarla a este trabajo, para que así quede claro este proceso tan importante como lo es el análisis de los datos que se irán recolectando a lo largo de esta investigación.

Tabla 2

Proceso general de análisis de datos cualitativos

TAREAS	ACTIVIDADES	OPERACIONES
	Separación de unidades	Determinación de criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.
Reducción de datos	Identificación y clasificación de elementos	Categorización y codificación
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje (numérico, gráfico)
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener resultados	<i>Datos textuales:</i> descripción e interpretación; recuento y coocurrencia de códigos; comparación y contextualización. <i>Datos transformados en valores numéricos:</i> técnicas estadísticas; comparación y contextualización
	Proceso para alcanzar conclusiones	<i>Datos textuales:</i> consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. <i>Datos transformados en valores numéricos:</i> uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con modelos teóricos; recurso a la perspicacia y experiencia del analista).
	Verificación de conclusiones	Comprobación o incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

Nota. Tomado de Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa (p. 187), por Rodríguez et al., 1994.

Ahora, antes de continuar con las consideraciones éticas, es necesario llevar la teoría de obtención de resultados y verificación de conclusiones a la práctica y a la realidad del cómo sucedió esto en la presente investigación. La técnica de análisis de la información recolectada a lo largo de los diferentes momentos y encuentro con las personas docentes participantes se hace a partir de teoría fundamentada. Esta misma se apoya, como se dijo antes con codificación abierta, axial y selectiva. Finalmente, para verificar y validar dichos hallazgos y conclusiones se hace uso de la triangulación de fuentes. Esta triangulación de fuentes se caracterizó por ser el momento en donde se contrastaron los hallazgos y las conclusiones y, a partir de este contraste es que los mismos toman mayor validez y amplitud. Y es a partir de dicha triangulación que se validan los resultados obtenidos en la entrevista y se detectan los elementos pedagógicos comunes, así como las necesidades en el área de la mediación pedagógica que identificaron las diferentes personas docentes entrevistadas.

Consideraciones Éticas

En el presente estudio, se reconoce y se valida la importancia de todos aquellos participantes, directos o indirectos de esta investigación. Las personas docentes, los espacios de atención a la educación, los procesos de enseñanza de una lengua extranjera dentro de un espacio educativo, todos estos elementos son importantes y son respetados a lo largo de toda la investigación siendo estos protagonistas y, por lo tanto, cumpliendo un rol activo dentro de esta. A continuación se explica más a detalles cuáles fueron las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta. A lo largo de todo el estudio y que fueron comunicadas de forma transparente a las personas docentes que participaron.

A las personas participantes se les explicó su rol dentro de la investigación, así como los posibles riesgos y beneficios que surjan de este espacio de compartir. Por una parte, se aclaró que

su rol comprendería realizar aportes específicos sobre sus prácticas pedagógicas dentro de sus contextos y aulas a la hora de enseñar el inglés a partir de los documentos oficiales que propone el MEP para dicho proceso. Con respecto a los riesgos se explicó que es posible que, a lo largo del proceso de entrevistas y círculos de discusión, las preguntas que se les hagan las lleven a un proceso de autorreflexión sobre sus propias prácticas y su desarrollo como profesional.

Asimismo, con respecto a los beneficios se expresó que, gracias a la participación de ellas, se podrá generar un compartir de los resultados de gran relevancia para la puesta en práctica de la Estrategia de Inmersión 80/20 dentro de los contextos preescolares a nivel nacional. Es decir, con la información que se recolecte sobre las prácticas pedagógicas, los elementos comunes dentro de las mismas, las necesidades y las posibles recomendaciones, se podrá aportar a la Estrategia, a la Política de Idiomas y al bilingüismo en Costa Rica. Estos beneficios podrán ser mejor comprendidos a la hora de realizar la devolución a las personas participantes.

Con respecto al uso y almacenamiento de los datos, que en este caso se resumen en grabaciones de audio, video y transcripciones de las entrevistas, se les expresa a las personas docentes que los mismos serán confidenciales y se guardarán por un plazo de 2 años. Después de cumplido este tiempo, se procederá a la eliminación de los mismos.

Finalmente, cabe destacar que cada una de las personas participantes del proceso de trabajo de campo de esta investigación, una vez enterada de todos los detalles éticos explicados anteriormente así como su opción de libre retiro en cualquier momento del proceso, brindó su consentimiento de forma verbal, y fue en ese momento donde confirmó el estar de acuerdo con participar y que su participación formara parte del análisis de los datos que se recabasen. Es decir, dicho consentimiento se hizo de forma verbal y en el primer encuentro de entrevista.

Capítulo IV

Como se ha descrito en los capítulos anteriores de este informe, la enseñanza de una lengua extranjera ha venido adquiriendo mayor significatividad en el país a partir de la creación de la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe”. Esta política tiene como objetivo promover el aprendizaje de un segundo idioma en las instituciones educativas de carácter público, con la intencionalidad de que, en el año 2040, se gradúe la primera generación bilingüe. Sin embargo, a pesar de la existencia de esta política y esta meta académica, el campo de la enseñanza del inglés o de otro idioma como lengua extranjera en el ámbito nacional, no cuenta con datos, procesos de seguimiento o investigaciones que sistematicen cómo se han dado estos procesos educativos, por lo que resulta complejo -de acuerdo con la opinión de la investigadora-, visualizar dicha meta a tan solo 16 años de distancia. Es, principalmente, a partir de este desafío que se impulsa la presente investigación, buscando comprender el sistema de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés específicamente dentro del sistema educativo público de Costa Rica desde su análisis con el apoyo de personas docentes que se encuentran trabajando dentro de este contexto de aprendizaje. Por consiguiente, se plantea la pregunta que guía el proceso de investigación: ¿Cuál es la mirada de un grupo de docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés en Jardines Infantiles públicos costarricenses para construir recomendaciones que orienten el trabajo de las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014)?

Es a partir de esta pregunta que se plantea como objetivo general: “Analizar con un grupo de docentes que laboran en Jardines Infantiles públicos costarricenses, la perspectiva acerca de sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua, para determinar recomendaciones metodológicas en el trabajo pedagógico con las Unidades de

Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014).” En consecuencia, se desarrolla un proceso de entrevistas a personas docentes, así como observaciones de diferentes contextos estudiantiles que aprenden el inglés como lengua extranjera y círculos de discusión con las personas docentes participantes.

Este estudio pretende interpretar las realidades, los significados que las personas atribuyen, las percepciones, los valores y las acciones que se presentan a lo largo del proceso. Para alcanzar esto mismo se aplican dos instrumentos de entrevistas ([I Entrevista](#); [II Entrevista](#)) a las personas docentes, así como también se llevan a cabo una serie de [observaciones](#) en diferentes contextos educativos y, por último, se dedica un espacio para un círculo de discusión ([Círculo Fecha #1](#), [Círculo Fecha #2](#)) en donde las personas docentes comparten, entre ellas, sus experiencias y perspectivas con respecto al tema del bilingüismo en el sistema educativo público costarricense, específicamente en el área de Primera Infancia o preescolar.

Por tanto, a continuación, se hará el análisis de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación, específicamente, durante el trabajo de campo. Como se mencionó anteriormente, la información que se detalla seguidamente surge a partir de la aplicación de dos instrumentos de entrevista, uno de observación en campo y un espacio de diálogo entre las personas docentes participantes. La información, previa a ser expuesta en este capítulo fue categorizada considerando los principios de análisis del método de teoría fundamentada.

Caracterización de las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes para la enseñanza del inglés como LE

En el presente apartado se tiene como objetivo profundizar en las diferentes modalidades en las cuales trabajan las personas docentes la enseñanza del inglés, así como otros aspectos importantes que permiten identificar y comprender aquellos factores que influyen en dichos

espacios de aprendizaje. Esto también es relevante ya que permitirá al lector, a lo largo del análisis, interiorizar que los datos recabados, los hallazgos y las conclusiones pueden variar dependiendo de la modalidad bajo la cual se dé el proceso de enseñanza del inglés como LE por parte de cada persona docente que participó en este proceso investigativo. Ahora, previo a dar inicio con la caracterización a partir de categorías definidas es necesario destacar que, en el apartado de participantes del Capítulo III se puede encontrar la caracterización más generalizada de las personas docentes que formaron parte de la muestra de esta investigación.

Modalidad en que se desarrollan los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE)

La enseñanza del inglés dentro de las aulas preescolares públicos del país, como se ha venido mencionando a lo largo del documento se da a partir de diferentes modalidades que el MEP ha propuesto. En este apartado, al igual que en el capítulo completo se enfocará en dos modalidades específicas ya que son las que caracterizan a la población docentes participante de la presente investigación. Estas dos modalidades son: “experiencias de la jornada” y “ABi”. Ambas modalidades serán explicadas a profundidad más adelante. Por el momento, continuando con el objetivo de este apartado, es importante primero destacar la cantidad de personas docentes trabajan bajo cada una de estas modalidades.

De una totalidad de 13 personas docentes que participaron en la primera parte de la entrevista, 8 de ellas trabajan a partir de la modalidad “experiencias de la jornada”. Esta consiste en que la persona docente “rota” entre los diferentes grupos preescolares que atiende a lo largo de toda la jornada diaria en los diferentes periodos en que se desarrolla la dinámica de aula. En consecuencia, a esta dinámica, cada grupo recibe una clase de inglés por lo menos en una experiencia de aprendizaje diferente durante el día y la persona docente debe adaptar sus

planificaciones para que sus experiencias de mediación respondan al momento de la jornada que corresponde en cada grupo.

De estas mismas 13 personas que participan, 4 de ellas laboran bajo la modalidad del Programa Alianza para el bilingüismo (ABi), es decir, docentes que laboran bajo el marco de una inmersión 80/20; 80% de la lección en inglés y el 20% restante en español.

Continuando con la caracterización de la población participante, una única persona participante, quien labora en una de las zonas fronterizas del país menciona que trabaja en una modalidad semanal. Esto mismo lo describe como que una semana trabaja con el nivel de transición y la siguiente con el nivel de preescolar, lo que se refiere al grupo de Materno o Interactivo II. En la siguiente figura tipo gráfico (Figura 11) se puede apreciar distribución de las personas docentes según la modalidad bajo la cual trabajan, para facilitar su visualización.

Figura 11

Distribución de participantes según la modalidad bajo la cual trabajan



Nota. el gráfico contiene datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Ahora bien, una vez que se describen detalladamente y se explican los diferentes tipos de modalidad bajo las cuales trabajan las personas docentes que participaron de esta investigación, se destaca que, aunque existen 3 tipos de modalidades implementadas por las personas participantes, cada una de ellas coincide en que, sin importar la forma en que se trabaje, la enseñanza del inglés como LE depende, de varios factores: **(tiempo, tipo de contrato que tienen las personas docentes y la conducta del grupo y la disciplina del mismo)**. Estos factores influyen diferentes áreas de la enseñanza de un idioma, sin embargo, la principal consecuencia de la presencia de estos factores es que inciden en el rezago que provoca entre los grupos que atienden.

El primer factor al cual hace referencia la **P5**, en la primera parte de la entrevista, es el factor **tiempo**. Ella menciona que, en el caso de las personas docentes que trabajan por experiencias de la jornada, el tiempo es un aspecto que determina el avance de los estudiantes. Esto ya que las experiencias de las cuales los niños participan a lo largo de la jornada tienen duraciones temporales variables. Esto quiere decir que la docente puede venir a un grupo para el momento de “opción de trabajo”, el cual tiene una duración de 1 hora, pero, en otro grupo puede llegar a la hora de la experiencia de “recibimiento y solo tener de 10 a 20 minutos efectivos para el desarrollo de la clase de inglés. A continuación, se presenta un ejemplo de la descripción que hizo P1 sobre el horario de trabajo que ella tiene en este año, donde atiende una totalidad de 6 grupos de materno en una misma institución:

en materno son seis entonces esos los veo...digamos, hoy estamos ahorita con maternos, veo creo que 4 y son 6, entonces digamos que los lunes veo M1, M2, M3 y M4 y al día siguiente veo M5, M6, M1, M2, al día siguiente, los miércoles, M3, M4, M5, M6. Hoy veo M1, M2, M3 y M4 y mañana veo M1, eh, M5 y M6. Entonces ven casi que

tres veces por semana pero es el mismo periodo. (P1, [I Entrevista](#), p.10, Comunicación personal, 24 de agosto).

Es decir, si bien ve a todos los grupos de materno 3 veces por semana idealmente, siempre es en el mismo período, lo que lleva a lo que se dijo previamente, el factor tiempo es causante de rezago en algunos contextos, siendo el contexto de P1 un ejemplo claro de lo mismo, donde unos grupos reciben más tiempo efectivo de inglés y otros menos. Tal y como ella lo explica: **“Entonces yo voy al periodo, a cada uno de los periodos que ella está y voy rotando. Entonces, digamos, el lunes tal vez entré a opción de trabajo, el martes entré en experiencia de alimentación y así”** (P1, [I Entrevista](#), p.7, Comunicación personal, 28 de agosto).

Asimismo, tal y como lo afirma **P3**, existen experiencias en donde la enseñanza el inglés es casi nula debido a la naturaleza pedagógica del espacio. Por ejemplo, esto sucede en el caso de las experiencias de actividad física y de movimiento o la de higiene y alimentación, que si bien tiene una duración de 30 minutos cada una, los niños juegan principalmente entre pares, por lo que la exposición al idioma es casi inexistente. De hecho, la persona docente menciona

*... puede ser que me toque supuestamente el rato de la **merienda** pero, honestamente, sí, yo digamos hablé con la directora y a ver, porque incluso hasta recreo... pero siento como que no. **Tras de que es media hora por grupo diario, digamos -bueno especialmente los de transición, los más chiquitos, les doy como 3 veces por semana- siento que voy, voy [sic] a perder mucho tiempo porque mentira [sic] que mientras están comiendo me van estar poniendo atención** yo: “What is this? Apple, bla bla bla, banana” osea mentira, ... (P3, [I Entrevista](#), p. 10, Comunicación personal, 24 de agosto).*

Otro factor que influye, de acuerdo con los datos recopilados a lo largo de la investigación, es el **tipo de contrato que tienen las personas docentes**. Con esto se hace referencia a que, si los docentes tienen recargo en el área de preescolar, pueden trabajar únicamente un total de 3 horas con los grupos, mientras que una persona docente sin recargo puede trabajar 30 minutos más, esto de acuerdo a lo que explica P5 ([P5, I Entrevista, p. 16, Comunicación personal, 7 de setiembre](#)). Esto ya genera una diferencia entre la exposición de unos grupos y los otros de acuerdo a la realidad y las horas efectiva que tiene el profesional para trabajar en el nivel de Primera Infancia.

Por otra parte, otro factor que es mencionado por las personas participantes como un aspecto que caracteriza sus prácticas pedagógicas desde las dinámicas de inmersión es el tema de **la conducta del grupo y la disciplina de este**. Con respecto a esto se determina que existen contextos educativos en donde diferentes grupos de estudiantes, sin importar si están a cargo de la misma docente, se ven afectados a nivel de tiempo de inmersión en la enseñanza del inglés debido a sus comportamientos, tanto individuales como grupales. Es decir, la disciplina de cada grupo puede influir, positiva o negativamente a lo largo del proceso de aprendizaje de una LE, según lo expresado por las participantes. Esto mismo lo confirman, a partir de sus relatos 3 personas docentes. A continuación, se presentan ejemplos de lo expresado por estas participantes como apoyo visual de lo afirmado anteriormente.

Tabla 3

Relatos de personas docente sobre la influencia que tiene la conducta y la disciplina de la cada grupo

P1 “Sin embargo, **depende del grupo, depende la disciplina**, depende de un montón de factores externos que no se contemplan en un plan donde le dicen a usted “haga esto y esto y esto y va a funcionar” (II Entrevista, p. 11).

P9 “Ah no, digamos, hay grupos en los que ... es imposible, compartir las piezas, digamos. **Hay un grupo que tiene muchos casos de chiquitos con dificultades conductuales y de retraso en el desarrollo**. Yo elijo bien mis batallas, yo no me quiero la... hay grupos en donde yo lo que aplico es mero y puro **conductismo**” (II Entrevista, pp. 11-12).

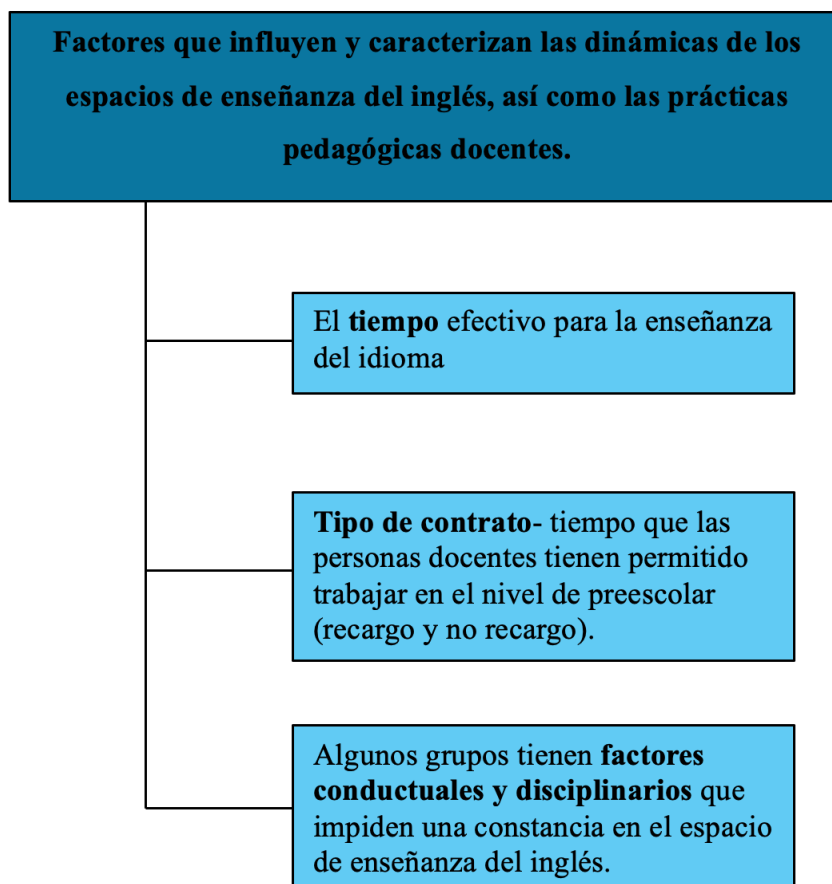
P7 “Eh, si estoy con T-5 es un relajó y casi no hay clase porque esos chiquitos se portan como un (expresión peyorativa), entonces es demasiado complicado eh y **los paso regañando más que dando clases** y los regaño en español porque pa’[sic] qué los voy a regañar en inglés y no me están poniendo atención de todos modos. Entonces sí, depende” (II Entrevista, p. 20).

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A continuación, como apoyo visual, se presenta un primer un cuadro informativo (Figura 12) en donde se presentan aquellos factores que, de acuerdo con la información recopilada, ayudan a caracterizar las prácticas pedagógicas docentes desde un primer punto de vista, los factores que influyen directa o indirectamente en la efectividad de las mismas.

Figura 12

Factores que influyen y caracterizan las prácticas pedagógicas docentes



Nota. La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Con respecto a lo expuesto y analizado con anterioridad sobre el tema de las diferentes modalidades bajo las cuales trabajan las personas docentes participantes, así como aquellos factores que influyen directamente en las mismas, se puede concluir que son datos emergentes. Esto se refiere a que son hallazgos que surgen a partir de los dos espacios de entrevista que se llevaron a cabo a lo largo del trabajo de campo y que no hacen referencia a ningún aspecto o factor que puede ser ubicado en la teoría de la enseñanza del inglés, en los documentos oficiales,

sino que surgen de la experiencia de cada docente dentro del aula. Dichos factores, el tiempo, los tipos de contratos de cada persona docente y el tema conductual y disciplinario del grupo que se atiende son aspectos que se mencionan a partir de vivencias que han tenido dichas personas docente y que han llevado a que sea inevitable que ellas los mencionen como parte de lo que influye en sus prácticas pedagógicas y su mediación del espacio. A pesar de que, como se dijo antes, este resultado surge de la investigación de forma emergente, este se puede interrelacionar con el fundamento filosófico del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) y lo que este propone. Este fundamento está centrado en la persona, en este caso el niño y la niña, como sujetos principales dentro del currículo y en el aula. Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades en las personas estudiantes que sean: activas, independientes, reflexivas y críticas dentro de sus procesos de aprendizaje, creativas, investigadoras, entre otros. Sin embargo, para que todo esto pueda estar presente en la cotidianidad, los factores tiempo, tipo de contrato y el tema conductual y disciplinario dentro del grupo deben de ser tratados ya que, el aprendizaje de estas habilidades y el continuo desarrollo de estas se da principalmente a partir de espacios de diálogo y estos solo pueden suceder en espacios amigables para lo mismo. Con espacios amigables se hace referencia, de acuerdo con lo descubierto a partir de los procesos de entrevistas, a espacios de aprendizaje suficientemente largos para accionar y enseñar, un tipo de contrato para la docente que facilite este aspecto temporal y que, por lo consiguiente permita dedicar más tiempo para la enseñanza del inglés como LE. Esto anterior podría portar también a una mejor conducta y una mejor disciplina dentro de los grupos con los que se trabaja, ya que, muchas veces, estos aspectos están estrechamente relacionados con una falta de vínculo con la persona docente a cargo de los procesos de construcción de aprendizajes.

Organización de los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE): el antes y después de la Política Hacia una Costa Rica Bilingüe y la Alianza para el Bilingüismo

En este siguiente apartado se pretende ahondar en los espacios de organización de la jornada diaria de una serie de Jardines Infantiles en Costa Rica, en función de la enseñanza del inglés como LE, tanto antes de la implementación de las políticas educativas de inmersión en el idioma como en la realidad que se vivía mientras se llevaba a cabo esta investigación con respecto al desarrollo de estos mismos documentos (Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” y la “Alianza para el Bilingüismo”) en cada contexto educativo que se tuvo la oportunidad de conocer a partir de las entrevistas a personas docentes.

Continuando, con lo que respecta a esta área organizativa de los espacios de enseñanza de este idioma, es importante resaltar que de la misma depende, de acuerdo con el análisis realizado a partir de los relatos de las 13 personas docentes participantes, el aprovechamiento máximo de dichos espacios. Sin embargo, a continuación, se va a ahondar en el tema, debido a que el tipo de modalidad bajo la cual la persona docente enseña el inglés juega un rol determinante en la parte organizativa del grupo y del aula en sí.

Al tener, dentro de las personas participantes, tal y como se había mencionado con anterioridad, 8 personas docentes que trabajan en modalidad “experiencias de la jornada” y 4 personas docentes que laboran bajo la modalidad del Programa Alianza para el bilingüismo (ABi), es necesario dividir este análisis en estas dos modalidades que fueron las expresadas por las personas participantes.

La organización desde la perspectiva de las docentes “experiencias de la jornada”:
pasado y presente. De acuerdo con las docentes **P1, P5 y P6**, las cuales trabajan bajo la modalidad “experiencias de la jornada”, la organización del tiempo efectivo de enseñanza del inglés como lengua extranjera previo a la Política Educativa y la Alianza era dividida por bloques de 40 minutos. Es decir, una lección correspondía a un espacio de 40 minutos y las mismas no eran diarias. La P1 lo explica de la siguiente manera: “[...] *antes nosotras trabajábamos por 40 minutos y se veía con todos el mismo tema. Digamos que había un warm-up, que había, di, la actividad, el cierre, clousure y eso... ya no*” (P1, [I Entrevista](#), p. 7, *Comunicación personal, 24 de agosto*)

De acuerdo con lo que esta docente explica, se comprende que en el pasado todos los grupos trabajaban bajo una misma estructura o secuencia a partir de un mismo tema. De hecho, esto mismo podría ser comparado con “clases de inglés” que se conocen “tradicionalmente”, ya que el principal y único enfoque era la enseñanza del idioma desde lo más básico hasta lo más complejo, refiriéndose esto al proceso de adquisición de nuevas palabras o nuevo vocabulario. Agregando a lo que anteriormente se expuso, la **P5** explica cómo se organizaba su horario en el pasado, a partir de la aplicación de lecciones de 40 minutos: “*Antes era solamente lecciones... se daba por [sic] lecciones, duramos 40 minutos... Todos los días, todos los días [sic], todos teníamos desde las 7:00 de la mañana hasta 2:30 de la tarde, más o menos trabajando ...*” (P5, [I Entrevista](#), p. 15, *Comunicación personal, 7 de septiembre*). Finalmente, la persona docente **P6** re-confirma esta afirmación asegurando que las lecciones de este período ya no existen (P6, [I Entrevista](#), p. 11, *Comunicación personal, 7 de septiembre*).

Hilando más fino, continuando con el tema de las lecciones de 40 minutos y que las mismas, de acuerdo con la P6 ya no existen, brinda un ejemplo para comprender cómo es que se

organiza el tiempo de intervención por parte de la docente en el idioma inglés desde la modalidad ABi, hecho que ayuda a entrar a profundizar el siguiente aspecto: la organización de la enseñanza del inglés como LE desde la modalidad de experiencias de la jornada;

Si me tocó las experiencias de alimentación, con ese grupo estoy media hora, si me tocó el fortalecimiento de los aprendizajes, que hay que pegarlo con el cierre y la despedida, estoy 1 hora con ese grupo, eso de las lecciones de 40 minutos [...] por lo menos en este kínder ya no existen. (P6, [I Entrevista](#), pp. 12-13, Comunicación personal, 7 de septiembre).

Con el fin de visualizar de una mejor manera la información que la P6 expone y explica, se considera necesario una figura (Figura 13) que exponga la duración de cada experiencia de la jornada o período. Esto mismo con la intención de que la persona lectora pueda comprender las diferencias de tiempos que puede tener la enseñanza del inglés dependiendo del período de la jornada en el que corresponda visitar a cada grupo. A continuación, se presenta el mismo.

Figura 13

Experiencias que conforman la jornada y sus respectivos tiempos de duración

Experiencias que conforman la jornada y sus respectivos tiempos de duración	
Experiencia de recibimiento	10 minutos
Experiencias iniciales	20 minutos
Experiencia de la opción de trabajo	60 minutos
Experiencia de higiene y alimentación	30 minutos
Experiencia de actividad física y movimiento	30 minutos
Experiencias para el desarrollo de la expresión artística	40 minutos
Experiencia de cierre y despedida	20 minutos
Experiencias de seguimiento individualizado del desarrollo del niño y la niña	40 minutos

Nota. La figura contiene datos recopilados de la “Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar”, 2014, p.102, elaboración propia (2024).

Ahora, con respecto a lo que comenta la **P6** haciendo referencia a una dependencia entre el tiempo, la organización de los espacios de aprendizaje y las experiencias de la jornada, la persona docente **P1** explica el por qué la forma en que se trabajaba antes era, de acuerdo con su opinión, “*más rico*” -en sus palabras-, ya que era posible mantener un orden en los aprendizajes, mantener una constancia y seguir un hilo conductor entre lo que los estudiantes y las estudiantes aprendían en sus “clases de inglés”. Ella describió esto de esta forma: “*Para mí digamos sí, como lo teníamos antes era muy rico para mí porque usted empezaba desde lo más básico y ahí iba creciendo*” (P1, [I Entrevista](#), p. 11, Comunicación personal, 24 de agosto).

A partir de lo anterior se comprende que antes las docentes establecen un propio plan para las lecciones de inglés y este contemplaba un orden que, como ella menciona, partía desde lo más básico e iba avanzando de acuerdo con las capacidades de los niños, según lo afirma la persona consultada. Partiendo de esto mismo, cabe destacar que, desde el momento en que se implementa lo que se propone en la Alianza para el bilingüismo, así como en la Política Educativa, las docentes de inglés han tenido que empezar a trabajar en conjunto con las docentes de español ya que el mayor cambio que sufrió la propuesta de enseñanza del inglés es el aspecto de la inmersión y, para lo mismo, hicieron un cambio a nivel de planeamientos didácticos. En la actualidad, ambas personas docentes deben de planificar juntas lo que harán con cada grupo y deben de procurar tener un hilo conductor entre los conceptos que enseñan.

La **P1** lo explicó de la siguiente manera: “*Ahora es, sí por experiencia, entonces si ellas están viendo, no sé... Ahorita estamos viendo seriación. Yo desarrollo mis propias actividades en inglés, pero con el tema de seriación*” (P1, [I Entrevista](#), p. 7, Comunicación personal, 24 de

agosto). Entonces, se puede comprender, a partir de esto que menciona la persona docente, que la organización del espacio de enseñanza en la modalidad de “experiencias de la jornada” depende actualmente más de lo que se realiza en los tiempos que se imparten en español ya que debe de respetar la temática que corresponde. En esta línea, la persona docente P7 explica que, de acuerdo con lo que el MEP solicita, ella debe sentarse con cada docente de español de cada grupo que ella atiende para planificar juntas lo que hará cada una en su espacio de enseñanza: *“A, al principio teníamos que planear, por ejemplo, yo tenía que hacer entonces 9 planteamientos diferentes porque tenía que planear para 9 grupos diferentes y tenía que sentarme con la docente guía y sentarme y planear”* (P7, [I Entrevista](#), p. 14, Comunicación personal, 13 de septiembre).

Sin embargo, tal y como se presenta a continuación, ella admite que no lo puede hacer debido al **factor tiempo**, aspecto que previamente fue señalado anteriormente, pero desde la perspectiva de las modalidades bajo las cuales se trabaja la enseñanza del inglés como LE; *“Eso nunca pasó y eso no es real, porque además el MEP no nos está dando tiempo para que yo me sienta con nueve maestras diferentes a planear nueve, o sea, no es real”* (P7, [I Entrevista](#), p. 14, Comunicación personal, 13 de septiembre).

Ahora, una vez que se analiza el tema de la organización desde las vivencias de las personas docentes que trabajan a partir de las experiencias de la jornada, es necesario profundizar en cómo se desarrolla esta temática desde la perspectiva, tanto en pasado como en presente, en la realidad que viven las docentes de modalidad ABi.

La organización desde la perspectiva de las docentes ABi: pasado y presente. Antes de iniciar, se considera necesario reiterar brevemente que, de una totalidad de 13 personas docentes entrevistadas, solo 4 (P2, P8, P12, P13) trabajan bajo la modalidad ABi.

Ahora bien, continuando con el análisis desde la perspectiva de las docentes que trabajan la inmersión durante toda la jornada, de estas 4 personas docentes, únicamente una de ellas hizo referencia a la organización de los espacios de enseñanza del inglés en el pasado. Esta persona docente, la **P2** menciona el tema de la organización desde el factor la perspectiva del **avance de las personas estudiantes**. Ella comentó que el ritmo en que los estudiantes avanzaban, en lo que respecta a todos los factores que se contemplan en el aprendizaje de un nuevo idioma como lengua extranjera (vocabulario, expresión y comprensión oral), en el pasado era más lento que ahora.

Sí y no, porque entonces no lograba ver un avance, porque como tenía que hacerlo más rápido porque nos veíamos solo 2 veces por semana porque eran solo 2 horas a la semana y entonces apúrese, entonces no veía avance o sea me costaba demasiado. (P2, [1 Entrevista](#), p. 6, Comunicación personal, 25 de agosto). De acuerdo con lo que mencionó esta persona docente, el factor tiempo influye en los avances que demostraron tener los estudiantes y, como tenían poco tiempo de inglés a la semana, los avances eran pocos. Ahora, ya que tienen más tiempo, para ella ha sido más evidente el progreso de cada uno.

Ligado directamente a esto, es importante tener en cuenta que, de lecciones de 40 minutos en el pasado, ahora las docentes ABi tienen la jornada completa de tiempo para enseñar este idioma, es decir, 4 horas y 10 minutos. Desde esta perspectiva es que surge la conclusión que la docente afirmó con las siguientes palabras;

*[...] en cambio ahora está **todos los días, todo el día, bueno, no todo el día, 4 horas al día, me es muchísimo más provechoso** entonces he tenido las 2 experiencias y considero que mucho mejor la de tener su grupo. [...] **tengo más este tiempo** digamos para hacer, eh, enseñar el idioma de diferentes formas. (P2, [I Entrevista](#), p. 6, Comunicación personal, 25 de agosto).*

A continuación, con el fin de apoyar a la persona lectora en la comprensión y visualización de la jornada ABi, se presentan 2 ejemplos (Figura 14 y Figura 15) de cómo es un día en el aula de estas dos personas docentes. Cabe destacar que, como parte del análisis se puede concluir que la misma no difiere de la rutina que sigue una docente de español (en sus bases), lo cual es el objetivo, ya que ambas docentes cuentan con los mismos documentos oficiales para planificar y organizar sus jornadas. Lo que puede cambiar es el material pedagógico y las estrategias que las personas docentes utilicen, lo cual depende de cada una.

Figura 14*Ejemplo de organización de la jornada de P2***Ejemplo de organización de la jornada
de P2**

[...] los primeros momentos siempre hay canción, verdad, que sería un warm-up, verdad, que siempre va a tener canciones, cantamos, bailamos y ya después eh.. para literal un warm-up, para calentar ánimos. Ya después hay siempre un repaso de flashcards, de numbers, de shapes, etc. Siempre hay un repaso de esos temas, digamos, básicos y ya después sería un repaso del tema que me toque, verdad. [...] Ya después, siempre es momento de juego. Ya después vamos al comedor y ellos ya comen. Que en ese momento tal vez sí a veces es en español porque eh, digamos como que necesito decirles qué hay y no, verdad, todavía no manejan ese vocabulario. [...] Ya después llegamos al aula y vamos a recreo, espacio afuera. Ya después entramos, nos lavamos manitas y merendamos. Después de la merienda guardamos y siempre hay un trabajo de clase. Ese sí varía muchísimo. [Después] está el momento del cuento. (I Entrevista, pp. 11-12, Comunicación personal, 25 de agosto).

Nota. La figura contiene más datos recopilados de la Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A continuación, se presenta otro ejemplo en donde la docente **P13** relató y explicó cómo luce un día en su grupo muy detalladamente.

Figura 15

Ejemplo de organización de la jornada de la persona docente participante P13

[...] primero la **experiencia de recibimiento**, verdad. [...] se acomodan, colocan sus loncheras en un perchero, eligen, [...] eligen una silla, colocan su mochila, lo primero que hacen es que sacan su cuadernito de recados y lo ponen en el escritorio y entonces yo los invito a irse lavando las manos [...] ya una vez que la mayoría del grupo se ha incorporado a la clase, entonces empezamos con lo que son las **experiencias iniciales**. En las experiencias iniciales [...] se hace un agradecimiento por el día, un saludo, hacemos diferentes bailes como para entrar en, como para calentar el cuerpo, activarnos, verdad. Dentro de los cantos también tenemos saludos, observamos el calendario, vemos cuál día es, cuántos, contamos, cuántos días lleva el mes, repasamos los meses del año, vemos también el tiempo, cómo está, quiénes vinieron, [...] obviamente que todo en inglés, [...]. Ya después de haber bailado, haber visto quiénes vinieron, entonces ya tenemos como un espacio de sentarnos, de bueno, también a veces vemos cómo se sienten hoy, "how do you feel? Today, I feel happy, or I feel sleepy...", ahí cada quien va diciendo, y ya vamos entrando a lo que es la **opción de trabajo**, [...] y ahí hacemos una estrategia dirigida también en relación al, a lo que se está estudiando [...] Después de eso tiene un espacio de **juego libre**, que es donde llaman como a los ambientes, que le llaman, y después de eso ya tenemos lo que es la merienda, la **experiencia y la alimentación**, entonces ahí [...]. Aquí también practicamos inglés porque acá es por plato servido, entonces bueno, damos del agradecimiento por los alimentos, [...] y yo les, yo voy pasando como por mesa, como ellos tienen mesas, yo voy a la mesa y yo les pregunto cada uno, "do you want apple, do you want pancake", entonces ellos responden "yes, yes please or yes i do or no thank you", entonces ahí también es un espacio para practicar, obviamente también la parte del agradecimiento es en inglés [...] Ya se lavan sus dientes y seguimos con lo que es la **experiencia de actividad física y movimiento**. Ahí tenemos 15 minutos que son dirigidos por mí, un juego dirigido y 15 minutos de juego libre en el "play", en el área verde. [...] Después de la experiencia de actividad física y movimiento, tenemos la **experiencia de artística** para el [...] y por ejemplo, practicamos con el nombre propio, entonces ahí los chicos, a los que... hay unos que ya pueden, ya están en transición, entonces hay unos que lo escriben y así, otros que también necesitan un poquito más, todo eso. Bueno, ahorita estamos sin la experiencia de fortalecimiento, pero después de eso correspondería la experiencia de fortalecimiento de los aprendizajes y después viene el cierre y la despedida. (I Entrevista. pp. 3-5, Comunicación personal, 16 de noviembre).

Nota. La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A partir de estos dos ejemplos extensos de organización de sus jornadas, queda explícita, a partir de expresiones de ellas dentro de su relato, la flexibilidad con la que estas personas docentes acomodan sus períodos, sus jornadas para ajustarse al momento, a las necesidades y los intereses del grupo y otros factores. Esta flexibilidad no es tan evidente en el caso de las docentes que enseñan bajo la modalidad de “experiencias de la jornada”. Si bien ellas adaptan y ajustan lo más que pueden las experiencias -según lo afirman las personas participantes- en las que visitan a los grupos (como se expone a continuación a partir de un ejemplo), ellas deben respetar, adaptarse y trabajar bajo los cambios que hagan las docentes guías o las docentes de español.

*[...] en teoría, en teoría (hace gesto de comillas con los dedos) eh, uno entra, entonces está como la parte del **recibimiento**, ehm, **circle time** y, bueno, **greetings** ahí, pasar lista y todo esto. Después hay un espacio como de... Estoy, estoy mentalizándome como el, como el horario estándar que hay, verdad. Después está la parte de **merienda-higiene**, bueno, higiene y merienda. Después de esto está la parte de trabajo en clase, digamos, **trabajo en mesa**. Después del trabajo en mesa, sigue lo que es, eh, **movimiento** y después del movimiento sigue la parte **artística**. Entonces en, en teoría, con cada grupo que yo entro tengo que aplicar esas. en lo que ellos están, tengo que aplicarlo... **Sin embargo, todas las docentes guías modifican el horario para acoplarse**, no solo a inglés y que tengan en sí una clase de inglés, sino también a cómputo, las escuelas que tienen cómputo que son las 3. Eh, entonces **el horario a veces se modifica y no necesariamente se cumple esto**. Ahora, cuando yo entro en la mañana, con el grupo que yo entro en la mañana, sí hay recibimiento, sí pasamos fecha, sí hacemos la parte de, de llamarlos por*

el nombre, vemos, digamos el mes, los números del o sea, contamos cuántos días llevamos del mes. (P7, [I Entrevista](#), pp. 11-12, Comunicación personal, 13 de septiembre). Ahora bien, cabe destacar, antes de cerrar este apartado del análisis que, a lo largo de la recopilación de informaciones, se identifica un dato emergente que, si bien no entra al área organizativa desde el punto de vista del grupo y el aula directamente, tiene que ver con la organización del tiempo de la docente de acuerdo con sus obligaciones profesionales y expectativas que tiene el MEP en cuanto a su labor y el cumplimiento de esta. Con esto se hace referencia al caso específico de la docente P5, la cual relata que su jornada de trabajo está dividida en dos instituciones y que todos los días de la semana debe trasladarse de una a otra para poder completar sus horas de trabajo. Esto se entrelaza directamente con la organización desde la perspectiva temporal de la docente. A continuación, se comparte un fragmento de lo que relata la docente para apoyar el resultado previamente descrito.

*...tengo que ir en 2 tiempos del día. **Entonces yo venía de trabajo, trabajaba, completaba aquí y luego me devuelvo otra vez a la otra escuela, inicio allá y termino allá. (Ríe)...** Ahí voy a las, vengo y voy de las 2 escuelas. (P5, [I Entrevista](#), p. 16, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Igualmente sucede con la **P7** que comenta que trabaja en 3 instituciones diferentes: **“Laboro en 3 instituciones, Estado de Israel, Escuela La Isla y Escuela Platanares”** (P7, [I Entrevista](#), p. 7, Comunicación personal, 13 de septiembre). Una de ellas se localiza en Coronado mientras que las otras dos se ubican en Moravia.

A modo de conclusión, si bien existen bases a nivel curricular para plantear los espacios de enseñanza del inglés como LE, 6 de 13 personas docentes entrevistadas mencionan que ellas

siguen su instinto, “leen” al grupo y sus necesidades y se adapta el planeamiento y las propuestas a estos factores que son determinantes para el desarrollo del aprendizaje. A continuación, se presenta una tabla (Tabla 4) con ejemplos de lo expresado por estas participantes como apoyo visual de lo afirmado anteriormente.

Tabla 4

Ejemplos de organización de la jornada de acuerdo a 3 de las 13 personas docentes participantes

P9	<i>“pero obviamente siempre va primero lo, lo [sic], el movimiento, primero cantar y si me dió tiempo hago la hoja y si no pues no la hago” (I Entrevista, p. 15).</i>
P10	<i>“Entonces es, es como, “No”. O sea, de hecho, yo trabajo a lo que yo creo y esto, y esto que trabajo ahora de experiencias, trabajo a mi experiencia” (I Entrevista, p. 22).</i>
P12	<i>“Pero en rutinas de aprendizaje en inglés es demasiado flexible. A mí no me interesa que ellos sepan que todos los días vamos a ir a arte al final. Hay días que yo ocupo que ellos en arte se concentren y hagan la actividad de arte en la mañana. Entonces yo lo que hago es que la subo. Nadie se mete con eso. Nadie. Tú eres la dueña de tu rutina” (I Entrevista, p. 8).</i>

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Igualmente, 1 de las mismas 13 personas docente menciona que dentro de lo que se propone a nivel del MEP para la enseñanza y el aprendizaje del inglés carece de realismo y no

responde a los diferentes contextos y las realidades tan variadas con las que cuenta el circuito educativo a nivel nacional. Ahora, antes de exponer un ejemplo sobre lo que expuso la persona docente P7 al respecto es necesario profundizar este resultado desde la perspectiva de los fundamentos del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014).

De acuerdo a lo que se propone dentro de los fundamentos sociocultural histórico y pedagógico, las propuestas educativas que se lleven a las aulas deben respetar y valorar la singularidad de cada cultura, cada realidad existente, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo se habla dentro de específicamente el fundamento sociocultural histórico sobre la necesidad de mantenerse al tanto, como personas docentes, de la complejidad de los tiempos actuales, de las comunidades y de las familias, ya que son aspectos singulares, únicos y que son variables siempre. El tener esto siempre en mente promovería espacios en donde se practique no solo la democracia que nos representa como país, sino la participación y la equidad. Ahora, desde el punto de vista del fundamento pedagógico, en este se destaca la importancia de promover un currículo integral, flexible, inclusivo y con pertenencia, respetando así las individualidades que hay en cada aula.

Todo lo que anteriormente se mencionó en base con estos dos fundamentos del Programa de Estudio (2014) resulta de gran importancia ya que permite comprender la importancia y la relevancia de un resultado como el que se expuso antes. El hecho de que la propuesta carezca, de acuerdo con la persona docente que así lo afirmó, de realismo y por lo tanto no se ajuste a las diferentes realidades y los variados contextos a los que se ven enfrentadas las personas docentes en su día a día demuestra no solo una contradicción dentro de este documento y herramienta base en la planificación de los espacios de enseñanza, sino un potencial de mejora en base a lo que se necesita actualmente para poder ofrecer mejores condiciones, tanto para las personas

profesionales como para los niños y niñas preescolares. Ahora, regresando al ejemplo que se mencionó anteriormente que se iba a presentar, la persona P7 expone lo siguiente: “*Sin embargo, no es real que yo lleve o que trabajen como por el periodo de la jornada, porque no, no se ajusta, no es real que uno se logre ajustar al periodo, o sea, no*” (P7, [I Entrevista](#), p. 14, *Comunicación personal, 13 de septiembre*).

A continuación se expone otro aspecto que resulta de gran importancia para lograr la caracterización que se pretende por medio de esta primera parte del análisis. Este aspecto tiene que ver con la persona docente y aquellas cualidades que, de acuerdo con los datos recuperados de las entrevistas realizadas, son esenciales para la enseñanza de una lengua extranjera, específicamente el inglés. Estas características se dividirán en 3 áreas principales: área personal y socioemocional, área de formación y mediación pedagógica y, por último, área de la organización del tiempo. Otro tema que se considera relevante de mencionar y analizar tiene que ver con la mediación pedagógica docente dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE y, debido al rol que juega este aspecto dentro de la presente investigación, siendo parte de los aspectos técnicos-curriculares presentados dentro del documento de Orientaciones para la Mediación Pedagógica por Habilidades para la Educación Preescolar de la Política Curricular (2021), se dedica más adelante un apartado completo para el análisis de toda la información recabada que tiene que ver con este aspecto.

Las cualidades que deben caracterizar a las personas docentes que enseñan inglés como LE

Seguido del tema de la organización de los espacios de enseñanza del idioma inglés como LE, es necesario profundizar en el análisis de las cualidades pedagógicas que caracterizan a las personas docentes a cargo de dicho proceso. A partir de las entrevistas realizadas con las 13 personas docentes en el primer encuentro y con 10 en el segundo, se logra recuperar la

información necesaria para explicar y analizar este factor. La importancia de lo mismo surge desde la perspectiva de que las prácticas pedagógicas dentro de un aula son influenciadas directamente por las características de la persona docente (personales, socioemocionales, profesionales y organizativas).

Este apartado estará dividido en las tres áreas o categorías que anteriormente fueron mencionadas: área personal y socioemocional, área profesional y área organizativa. Además, cabe destacar que, tal y como se va a ahondar a continuación, las diferentes personas docentes entrevistadas dieron muchas respuestas con respecto a este apartado, sin embargo, para efectos de este análisis se trabajará a partir de las más frecuentemente mencionadas y, de las otras, se hará únicamente una mención.

Área personal y socioemocional. A partir de las interrogantes que incitan a la reflexión sobre dichas características y cualidades en las personas docentes, 6 docentes de las 13 que participaron del proceso de entrevista coincidieron principalmente en que la *flexibilidad* es indispensable en los espacios de aprendizaje (**I Entrevista: P1, P7; II Entrevista: P3, P7, P6, P9**). Sobre esto, la P1 relaciona esta cualidad haciendo referencia al programa y su funcionalidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: “*el programa yo siento que sirve siempre y cuando uno sea como flexible de meter como una u otra actividad que no venga en el programa*” (P1, *I Entrevista*, p. 14, *Comunicación personal*, 24 de agosto). Es decir, el programa es funcional siempre y cuando la persona docente esté dispuesta a hacer los cambios que se requieran para redireccionar los aprendizajes de sus estudiantes.

Continuando con la flexibilidad como una de las características más reiteradas por las 13 personas que participaron de los procesos de entrevista, la **P7** resume su entendimiento y percepción de dicho rasgo como “[...] tratar de sacarlos como de la rutina que ya tienen [...]”

(P7, [I Entrevista](#), p. 42, *Comunicación personal*, 13 de septiembre). Los y las estudiantes cuentan con una rutina previamente estructurada que corresponde a la que el MEP sugiere en los documentos oficiales (Programa de Estudio de Educación Preescolar, 2014; Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar, 2014) pero la clave, de acuerdo con la opinión de esta persona docente recae sobre el hecho de la necesidad que hay de variar las jornadas, incentivando así el interés y la motivación desde la expectativa. Exactamente esto mismo que explicó la P7 lo reitera en el segundo encuentro con otras palabras: **“salirse de la rutina y, y tener una clase diferente”** (P7, [II Entrevista](#), p. 29, *Comunicación personal*, 17 de octubre). De hecho, en esta ocasión ella mencionó un ejemplo sobre un comentario que le hizo una persona.

*Una vez me dice: “Es que yo odiaba ir a clases de inglés porque no entendía nada”. Y yo me decía: “así están ellos, ellos no entienden nada y **no quiero que lo odien porque eventualmente lo van a entender**. Entonces trato de que él, mí, o sea, trato de que mi mediación pedagógica sea diferente, sea movida, sea interesante. Creo que es la palabra **interesante para ellos**, para que así puedan aprender y salirse de esa rutina estructurada que tienen. (P7, [II Entrevista](#), pp. 29-30, *Comunicación personal*, 17 de octubre).*

Adicionalmente, haciendo continuación al rasgo de la flexibilidad, la persona docente P3 afirmó que:

*Pienso que también las maestras tenemos que ser muy **flexibles**, eh, nosotros podemos llevar un planeamiento, en el momento en que uno empieza a, a [sic] desarrollar una actividad, uno se da cuenta si, si te va a funcionar o no. (P3, [II Entrevista](#), p. 40, *Comunicación personal*, 11 de septiembre).*

Como se puede leer con anterioridad, la P3 hace referencia a esta cualidad desde el planeamiento que se realiza, lo cual va de la mano con el Programa de Estudio de Preescolar, aspecto que también mencionó la P1. Con respecto a la flexibilidad desde el punto de vista del MEP dentro del Programa (2014), dentro del fundamento pedagógico es donde se hace mención de la misma pero se enfoca desde lo que son “ambientes flexibles” (p.16) y los mismos se entienden como espacios de aprendizaje donde, desde la planificación, durante la ejecución y a lo largo de la evaluación prevalezca la flexibilidad (que se adapten al aquí y ahora), la creatividad y el juego como principal vía para aprender.

Finalmente, si bien la persona **P9** se refiere en lo que comentó en el espacio de entrevista a las **adecuaciones curriculares** y cómo planea las mismas, lo que ella dijo es un reflejo de la aplicación de la flexibilidad con la que ella considera se debe de trabajar. *“Yo no llego y... o sea, esa es la adecuación que yo hago en el momento, digamos. Porque yo no la pongo en el plan. Yo siento que eso, acorde al momento o como se den el momento”* (P9, *II Entrevista*, p. 16, *Comunicación personal*, 2 de noviembre).

Seguidamente, otra de las cualidades que las personas docentes mencionaron con gran frecuencia tiene que ver con la **creatividad**. En este caso, igual que en la flexibilidad, 6 de las 13 personas que participaron en las entrevistas hicieron alusión a esta característica como una de las primordiales para el trabajo de enseñanza de un idioma (I Entrevista: P1, P7; II Entrevista: P3, P6, P7, P12). Si bien algunas de estas respuestas son únicamente la palabra creatividad y no se profundizó más, en el caso de la P1, ella la considera desde una necesidad que tiene que ver con el Programa de Estudio de Educación Preescolar y su aplicación en su contexto. Ella dice que la persona docente, en su grupo;

[...] *tiene que ser sumamente creativa, ok, porque hay que adaptarse y hay que inventar y hay que hacer porque el programa para nosotros es muy escueto, entonces es muy, muy, muy pero muy ambiguo digamos podríamos decirle porque no, no, cómo le expliqué antes, no corresponde a una realidad.* (P1, [I Entrevista](#), p. 19, Comunicación personal, 24 de agosto).

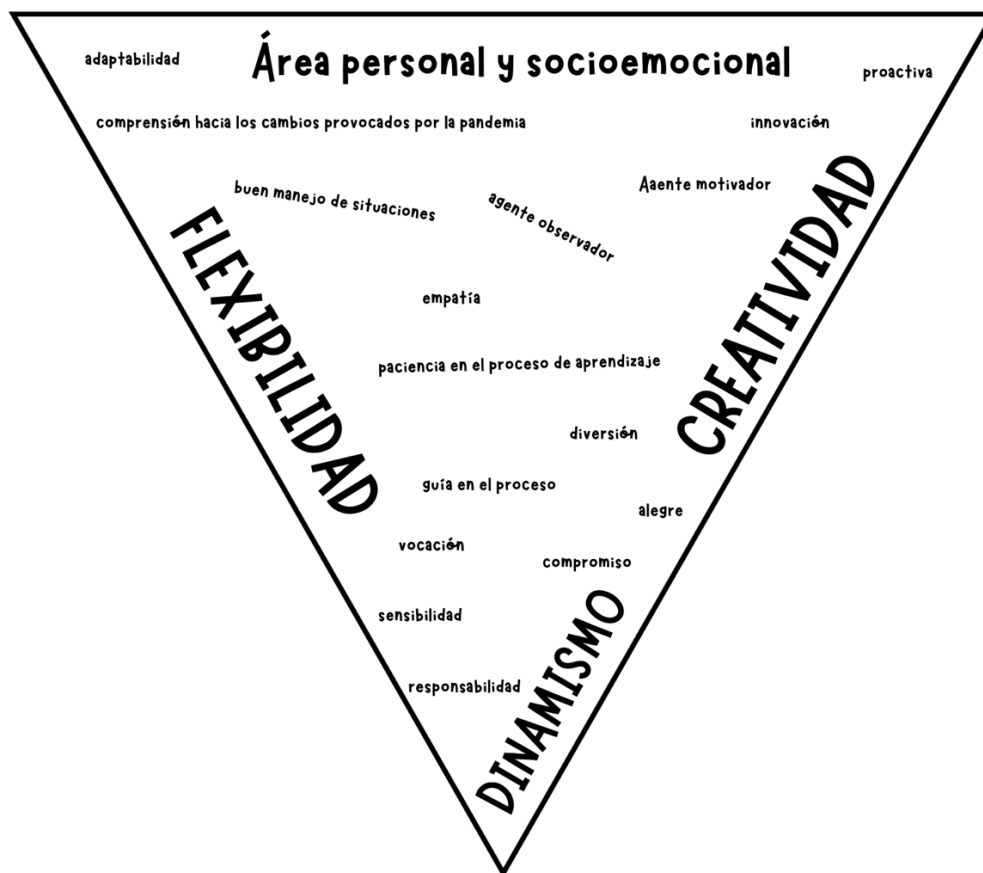
Igualmente, esto último lo complementa, en la II Entrevista, la P6 donde afirmó que;

Sí, tiene que ser flexible, tiene que ser muy creativo, eh, tiene que tener muy claro qué es lo que quiere lograr, o sea, qué es lo que quiere que el niño logre con, con lo que estás haciendo, verdad, eso es súper importante. (P6, [II Entrevista](#), p. 21, Comunicación personal, 13 de octubre).

Finalmente, con el fin de que se logre visualizar la composición característica de una persona docente de acuerdo con lo que mencionan todas las personas docentes, se presenta la siguiente figura (Figura 16). Es importante explicar que, las palabras que fueron mencionadas con más frecuencia dentro de esta categoría de las cualidades personales y socioemocionales y que se analizaron anteriormente, se encuentran escritas en un tamaño grande y las que fueron menos frecuentemente mencionadas aparecen en un tamaño menor. De esta forma es posible ver un panorama más amplio de las otras características que, si bien no fueron tan frecuente, siguen siendo de gran importancia y validan el significado que le da cada persona docente a sus propias prácticas pedagógicas, lo que responde al primer objetivo específico de esta investigación.

Figura 16

Características de una persona docente desde las áreas personal y socioemocional



Nota. La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Una vez que se exponen a las personas docentes y a aquellas características que, de acuerdo con lo relatado por ellas mismas a lo largo del proceso de entrevistas, conforman el área personal y socioemocional, es necesario profundizar en el aspecto del área profesional. Esta área contempla lo que corresponde al área de formación al igual que al área de mediación pedagógica. Sobre esta cualidad, se puede analizar la misma desde el fundamento pedagógico de la misma manera que se hizo con el aspecto de la flexibilidad, desde los fundamentos pedagógicos que constituyen el Programa de Preescolar (2014). La creatividad debe estar

presente dentro de los espacios de aprendizaje, tanto desde el punto de vista de la persona docente como desde la visión de los niños, promoviendo esto, a su vez las habilidades artísticas y filosóficas de las personas estudiantes.

Ahora, además de que la flexibilidad, así como la creatividad responden a aspectos mencionados dentro de los fundamentos de dicha herramienta de planificación, resulta relevante visualizarlo también desde la visión del perfil docente que se propone dentro del mismo documento. En este se describe a la persona docente como poseedora de cualidades específicas, siendo unas de ellas que “se ajusta al cambio” y “resuelve imprevistos” (p.27), las cuales se refieren directamente a la flexibilidad de la que hablaron las personas docentes participantes de la presente investigación.

Área profesional. Así como las personas docentes participantes enfatizaron en aquellas características y cualidades que las definen desde un punto de vista socioemocional y personal, ellas también mencionaron algunos aspectos a nivel profesional y de formación. En su opinión, son aquellos que no pueden faltar dentro de las prácticas pedagógicas y la mediación dentro del aula, específicamente, durante los espacios de enseñanza del inglés como LE. A continuación, se pretende profundizar en aquellas afirmaciones y cualidades que fueron reiteradas por dos o más personas docentes. Sin embargo, se considera igual de importante retomar aquellos otros datos recabados que se comentaron una sola vez, ya que la caracterización de una docente es una percepción muy personal y esto hace que todo lo que se mencionó durante las entrevistas sea igual de valioso e importante.

En esta misma línea se presenta el hecho de que, 3 de las 13 personas docentes entrevistadas concluyeron que la **mediación pedagógica que pone en práctica cada persona a cargo de su grupo es lo que hace la diferencia** en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, mencionando ya el factor de la mediación pedagógica de la persona docente como lo que define cada proceso de enseñanza-aprendizaje es importante recalcar que esto mismo depende de otro aspecto y este tiene que ver con la dinámica del grupo al que se le está enseñando el idioma. Con relación a esta afirmación anterior, la P2 dijo:

*Di, es que **hay grupos**, verdad, **que le permiten a uno ir muy fluido**, todos son muy participativos, en español, o en inglés. Hay **otros grupos** en donde usted **tiene que ser mucho más estructurado** porque la dinámica del grupo, por las ciertas condiciones o necesidades educativas no se lo permite, entonces tiene que ser muy estructurado todo [...]. (P2, [I Entrevista](#), p. 25, Comunicación personal, 30 de agosto).*

Esto que describe y explica la persona docente, deja en evidencia que, dependiendo de las herramientas que con las que cada persona docente cuente y el cómo las aplica en práctica, a la hora de enseñar, es que la dinámica del grupo va a permitir construir un espacio amigable con el aprendizaje y la enseñanza, en este caso, del inglés como LE. De hecho, siguiendo la línea de lo que compartió esta misma persona docente en su primer encuentro de entrevista, ella brindó un ejemplo de su realidad en el momento en que se llevó a cabo la entrevista:

*Digamos, mi grupo ahorita, **al tener cuatro chicos, hombres, con hiperactividad**, **sí tengo que ser muy estructurada y los tengo [sic] una actividad y otra, otra actividad, la siguiente, la siguiente, porque si no sí se pierden mucho [sic]**. (P2, [I Entrevista](#), p. 28, Comunicación personal, 12 de septiembre).*

El ejemplo anterior permite evidenciar, aparte de lo que ya se había analizado con anterioridad a partir del primer extracto de texto de esta entrevista, que la mediación que la docente pone en práctica corresponde a una dinámica en donde se trabaja a partir de aquellos aspectos que ella ha identificado como necesidades dentro de este grupo. Es decir, tal y como

ella lo mostró en su relato, la mediación, las prácticas pedagógicas no solo son personales y se basan en las herramientas que la persona docente haya adquirido a nivel profesional (y personal), sino que depende directamente con cada grupo y varía según los intereses y necesidades de cada uno.

Asimismo, siguiendo la línea de que la mediación que la docente haga es el principal factor que hace la diferencia desde la perspectiva enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, la persona docente P3 hizo un comentario que se relaciona directamente con esto mismo y, a continuación, se adjunta el mismo:

*Sí, sí, digamos, eh, es que lo que pasa es que varía de maestra a maestras [sic] (dice esto susurrando). Volvemos a lo mismo, **hay maestras que trabajan como yo**, que usted las ve, que hace **mucho material** y que ponen a los chiquitos a **bailar y hacen un [sic], juegos**. [...] O sea, hay de todo, hay de todo, sí la diferencia es más que todo de acuerdo a la maestra, digamos, no es la diferencia entre el idioma, sino eso. (P3, [Entrevista](#), p. 26, Comunicación personal, 28 de agosto).*

Por otra parte, otra de las cualidades que mencionaron 2 de las 13 personas docentes que participaron en el proceso de entrevistas tiene que ver con reconocer la necesidad de la existencia de espacios, dentro de la mediación pedagógica, en donde todos los niños y las niñas, tengan la oportunidad de participar de forma activa en su proceso de aprendizaje del idioma inglés. Esto, de acuerdo con la experiencia de la **P3** puede ser a partir de juegos de roles, tal y como lo explicó en durante el segundo encuentro en el proceso de entrevistas. Esta persona docente explicó que procura proporcionar este tipo de espacios, en donde los niños y las niñas interactúen entre sí en el idioma que están aprendiendo, para así lograr experiencias más vivenciales y aprendizajes más orientados al hacer y resolver. Ella dijo:

*En, en actividades como los he tratado poner a hacer **roleplay**. Eh, por ejemplo, cuando vimos lo del, lo de esto de **las cabritas**. [...] **Entonces entre ellos, bueno, fueron unos pleitos, bueno, lo lograron, verdad. Al final de cuentas, entonces yo lo voy contando en inglés y ellos lo iban representando como ellos querían.** (P3, [II Entrevista](#), p. 41, *Comunicación personal*, 11 de septiembre).*

Si bien lo que esta persona docente explico por medio del ejemplo de una de las experiencias que ella ha aplicado en su grupo, por medio de esta se puede rescatar también la cualidad de la docente de brindar dichos espacios, pedagógicamente provechosos, para procurar que los niños y las niñas pongan en práctica todo aquello que aprenden a partir de una serie de experiencias vivenciales y activas. Esto se logra aplicar siempre y cuando la persona docente, a nivel profesional y pedagógico conozca no solo los beneficios de este tipo de actividades, sino la mejor manera de proponerlas para que se les pueda sacar el mayor provecho a las mismas. Ahora, finalizando este apartado, es necesario mencionar las otras dos características a las que algunas personas docentes hacen referencia y que se consideran igual de relevantes de mencionar en este análisis.

Primero, 1 de las 13 personas docentes hace referencia a la importancia que tiene que la persona docente a cargo del grupo y de la enseñanza del inglés sepa como coordinar y planificar las estrategias que sean coherentes tanto con las necesidades y los intereses del grupo, como con la cantidad de niños y niñas que lo conforman. Esto depende de la formación de la docente, ya sea a partir de la universidad o de la experiencia. Sin embargo, es seguro que sí es necesario contemplar esta coherencia de la que habló la persona docente P6 en el siguiente comentario, el cual tiene que ver con no sólo coherencia, sino que también con la contextualización de cada estrategia que se planifica:

*A ver, tenés que **tomar en cuenta la cantidad de niños con los que vas a trabajar**, que las **cantidades sean coher [sic]... realistas a la cantidad de niños que tenés... [...]** a mí me ha pasado que a veces planeo, osea, mi mente vuela, verdad? Y cuando llego, yo, se me olvidó que esto lo tengo que hacer con 140 chiquitos, osea, verdad? [...] Es muy importante **tener como bien claro que lo que vas a hacer con este grupo... Mhm, lo tenés que hacer con 7, 8, 9 grupos más, entonces tenés [sic] que estar clara... [...]** La cantidad de niños con la que vas a desarrollar esa actividad. Tenés [sic] que ser muy creativo, **tenés que tener en cuenta que a como hay chicos que trabajan muy rápido hay otros que son más lentos** y hay que ser como, tenés que ser como, tenés que tener como apertura a que **el plan no va a salir 100% como vos querés**, que en este grupo te tomó solo la opción de trabajo y lograste hacer la opción de actividades, pero en el otro grupo no lograste. Entonces necesitas tipo coger [sic] un ratito de otro lado, no podes estar tan... (P6, [I Entrevista](#), pp. 49-50, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

A modo de conclusión en este apartado, se finaliza con el último aspecto que menciona 1 de las personas docentes de las 13 entrevistadas, específicamente la P6 en el segundo encuentro de entrevista. Esta persona docente hace referencia a un tema que, más adelante, en un apartado por aparte, se profundizará y tiene que ver con la responsabilidad que tiene la persona docente de mantenerse siempre en constante actualización. P6 y dijo que “[...] **el crecimiento profesional es fundamental. Si no te gusta aprender, cómo vas a buscar nuevas formas de poder llegarle, verdad a los chiquillos**” (P6, [II Entrevista](#), p. 22, Comunicación personal, 13 de octubre).

A continuación, se presenta una figura (Figura 17) con todas las características que fueron mencionadas por las personas entrevistadas y que, de acuerdo con su opinión, corresponden a todas aquellas cualidades que la personas docente debe desarrollar desde el

conocimiento y el crecimiento profesional para poder asegurar una mediación pedagógicas y una práctica pedagógica que incentive a los niños y las niñas a aprender integralmente el idioma inglés dentro de las aulas.

Figura 17

Características de una persona docente desde la mediación pedagógica



Nota. La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Área organizativa. En este apartado se pretende mencionar un aspecto que previamente ya fue analizado y comentado y lo mismo tiene que ver con las cualidades organizativas que deben caracterizar a una persona docente, de acuerdo con los datos recabados a partir de los relatos y las respuestas de las 13 personas docentes entrevistadas.

Ahondando en este apartado, una vez que se introduce el mismo, cabe destacar que, 2 de las 13 personas docentes entrevistadas coincidieron en que la **organización del tiempo dentro de los espacios de enseñanza del inglés** es una de las principales cualidades que debe tener la persona docente a cargo. Esto mismo es importante, de acuerdo con estas dos profesionales ya que permite que, por más corto que sea el tiempo de intervención en este idioma, el espacio sea provechoso para tanto la docente como para los niños y las niñas. A continuación se presentan los dos momentos (Tabla 5) en donde hicieron, estas 2 personas docentes participantes alusión al área de la organización como una cualidad que debe caracterizar a la persona donde para asegurar un espacio valioso en tiempo y calidad para el estudiantado.

Tabla 5

Comentarios de las personas docentes sobre el área organizativa como parte de las cualidades que caracterizan a los profesionales encargados de la enseñanza del inglés como LE

P1 “Y también digamos, no sé, si voy a hacer por ejemplo en artes, no, no en artes no, en la artística, no sé, **unos puppets tengo 30 minutos para hacerlos entonces yo siento que me va a dar como un colapso porque es muy rápido todo**” (I Entrevista, p. 18).

P3 “La cosa, yo es que soy muy, **muy organizada, [...] Aquí era el inicio de año y todavía no nos habían dado todas las fechas y todas las cuestiones (ríe)**” (I Entrevista, p. 18).

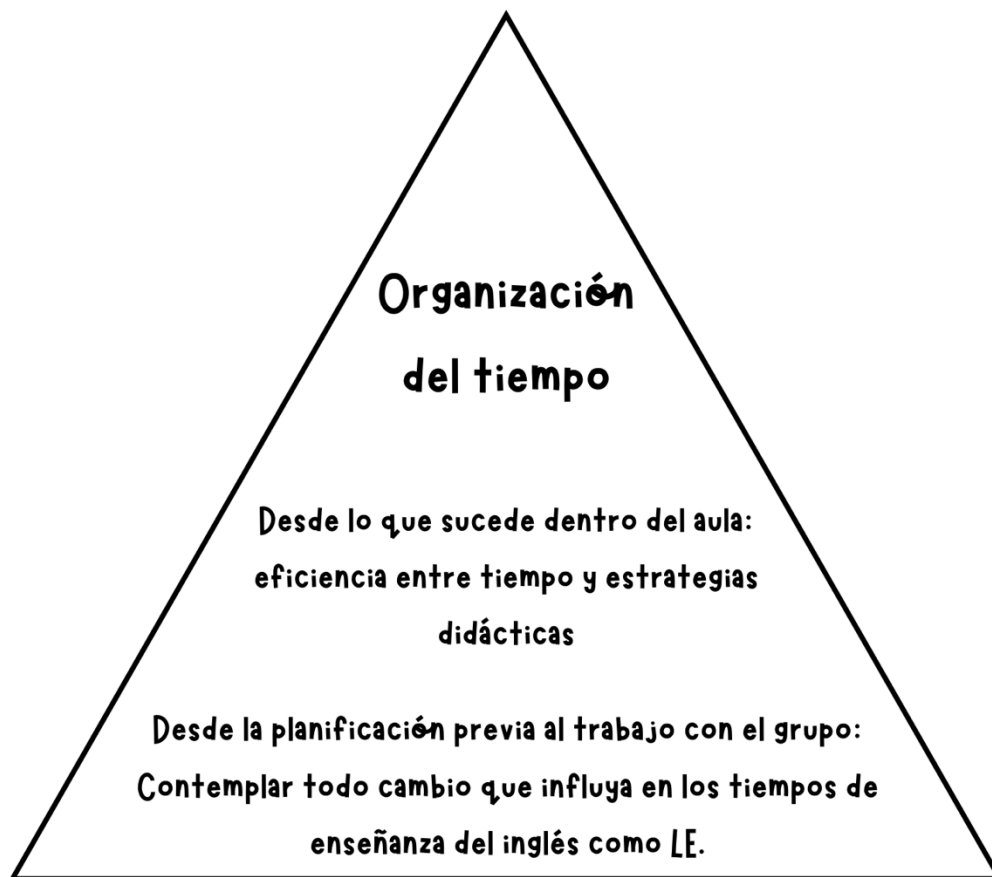
Nota. La tabla contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Ambas docentes que expusieron su opinión sobre el tiempo y su organización como cualidad indispensable en las personas docentes hicieron referencia al tema desde el punto de vista de sus experiencias, tanto en instituciones privadas como en las públicas. Una hace referencia, además, al tiempo desde un enfoque de estrategias, desde dentro del aula y lo que sucede día a día (P1) y la otra persona docente se refiere al tiempo desde la planificación a corto, mediano y largo plazo, contemplando el año lectivo en su totalidad y, agregó a esta idea, la dificultad que lo mismo representa por la misma falta de organización por parte del MEP en cuanto a fechas y actividades, según lo afirman las personas docentes participantes. Esto, por lo tanto, es parte de los datos emergentes sustraídos de los diferentes encuentros llevados a cabo con las personas docentes participantes.

Para cerrar este apartado, debido a que solo estas dos personas docentes se refirieron al tiempo y su organización como parte esencial de las cualidades características de un profesional de la educación, se presenta la figura con este hallazgo, de forma que se complete la figura integral que se ha venido construyendo a lo largo de todo este subtema. Después, se presenta el conjunto de figuras que contemplan todas aquellas cualidades que fueron mencionadas por las personas docentes que, de acuerdo con sus opiniones deberían ser requisito dentro de la mediación pedagógica de cada una de las personas que trabajan con niños, específicamente en la enseñanza del inglés como LE.

Figura 18

Características de una persona docente desde el área organizativa



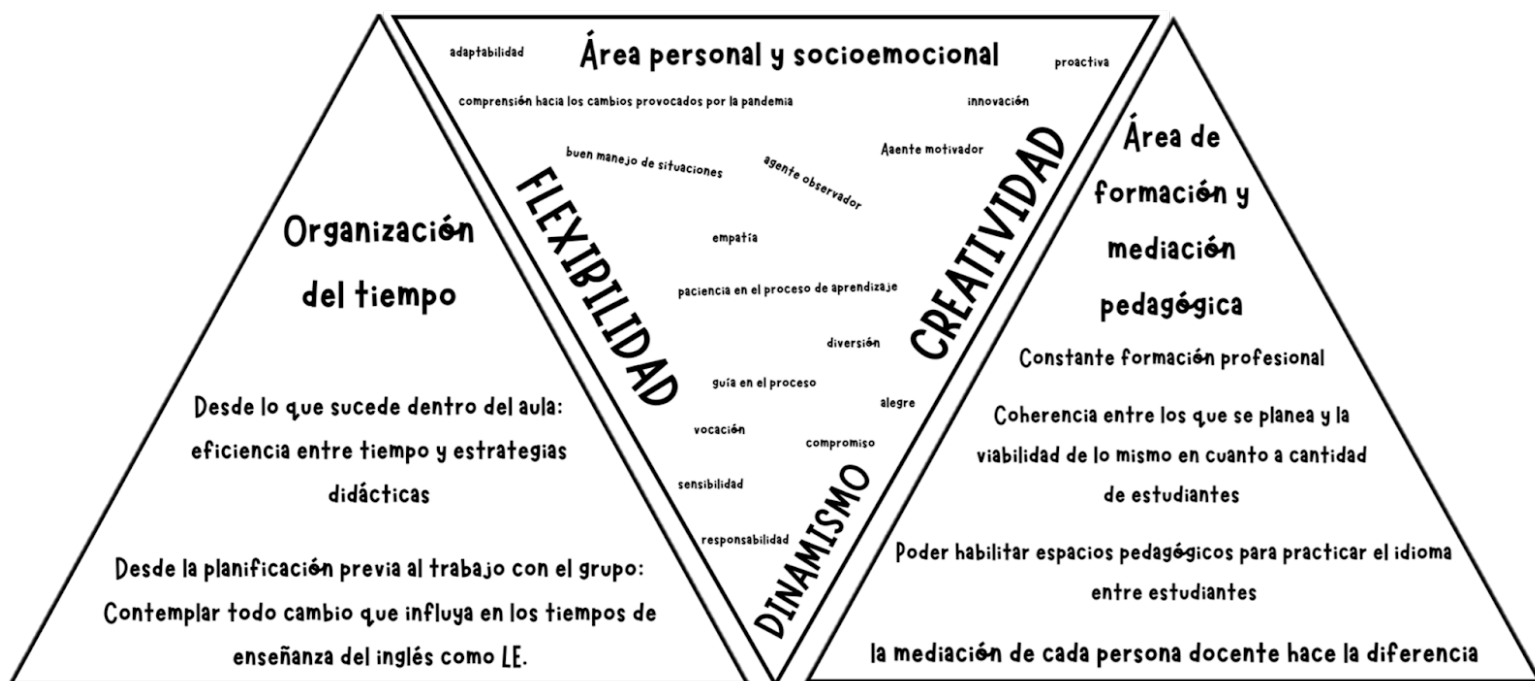
Nota. La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento para docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

A continuación, se presenta una la Figura 16, la cual integra las tres figuras anteriormente expuestas (Figuras, 16, 17 y 18). Esto se hace con el objetivo de demostrar al lector la integralidad que debe existir, de acuerdo con los datos recuperados a partir de los encuentros de entrevista, entre las características que debe poseer una persona docente. Es decir, las áreas socioemocional y personal, de organización del tiempo y, finalmente de formación y mediación pedagógica son las áreas que, según las personas docentes, deben estar presentes siempre entre

aquellos aspectos que caracterizan a las personas docentes a cargo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE).

Figura 19

Cualidades que las personas docentes deben integrar en sus prácticas pedagógicas para una mediación ideal (de acuerdo con la opinión de las personas docentes entrevistadas)



Nota. La figura contiene más datos recopilados de Entrevista Primer momento a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

En este siguiente apartado la intención es analizar la información recolectada en los espacios de entrevista con respecto al tema de los documentos oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación Pública (MEP) para apoyar a la persona docente en el proceso de planificación, de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes construidos por los niños y las niñas. Cabe destacar que, a partir de la investigación previa a las entrevistas y la confirmación de las personas docentes entrevistadas, los documentos con los que cuentan para apoyarse y orientarse son dos principalmente; primeramente está el Programa de Estudios de Educación

Preescolar (2014), el cual debe ser utilizado, de acuerdo con la información recabada, por todas las docentes, sin excepción. Es decir, tanto las docentes que imparten clases en español como las docentes que lo hacen en inglés tienen este mismo documento para orientar sus prácticas y mediación pedagógica a partir de las unidades y las habilidades que se incluyen en el mismo.

Asimismo, el otro documento con el que cuentan para apoyarse lleva el nombre de “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022). Este incluye aspectos que están dirigidos directamente a la enseñanza de un idioma extranjero, específicamente en el sistema educativo público. Importante resaltar que, aunque el fin de esta investigación es el análisis de la enseñanza del idioma inglés como LE únicamente, en Costa Rica, el MEP propone la enseñanza de otros idiomas, tales como francés, mandarín y alemán.

Ahora bien, a lo largo de los espacios de entrevistas llevados a cabo, las personas docentes participantes brindaron información sobre estos documentos oficiales mencionados con anterioridad, el conocimiento de ellas sobre los mismos y la manera en que los involucran y ponen en práctica de acuerdo con sus contextos y realidades. En el siguiente análisis, se dará inicio interpretando toda aquella información que tiene que ver con el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) para luego pasar a profundizar en aquellos datos y aspectos que están relacionados con el documento de las “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022).

Si bien los datos recabados y analizados anteriormente que tienen que ver directamente con la organización de los espacios de enseñanza del inglés como LE y, específicamente con las características de las personas docentes encargadas de los procesos de escolarización en una lengua extranjera surgen a partir de la experiencia personal y profesional de cada persona

docente participante de esta investigación, lo que se mencionó se puede relacionar con lo que mencionan García y Giacobbe (2009). Dichas autoras hace mención a Sercu (2001) e infiere que, con la innovación que se propone en el mundo actualmente, las personas docentes deben hacer cambios en su autoconcepto, en su actitud y, finalmente, en sus competencias profesionales. Igualmente, en este mismo escrito se reiteran, a partir de Edelhoff (1987), algunos puntos importantes que deben tenerse en cuenta dentro de las cualidades que caracterizan a las personas docentes que enseñan una lengua extranjera y que coinciden con los comentarios realizados por parte de las personas docentes participantes de esta investigación. Dichas coincidencias fueron divididas por la misma autora en tres áreas: área actitudinal, área de conocimiento y área de destrezas. Entre dichas consecuencias que coinciden con las que se rescatan de los datos recabados de las entrevistas llevadas a cabo está el hecho de que los profesores que se encargan del proceso de enseñanza de un idioma extranjero deben ser capaces de verse, a su vez, como aprendices en este proceso y mantenerse en constante aprendizaje (capacitación y crecimiento personal). Por otro lado, otra coincidencia, específicamente en el área de conocimiento es el hecho de que los conocimientos de las personas docentes deben ser activos y poderse aplicar e interpretar de acuerdo con contexto del grupo de niños y niñas, así como las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno. Finalmente, otra coincidencia encontrada tiene que ver con las destrezas de comunicación de los docentes y la necesidad de dominar y perfeccionar las mismas, aspecto que reitera el tema de la capacitación que las personas docentes participantes de la presente investigación repitieron con frecuencia a lo largo de los encuentros de entrevista realizados.

Ahora, cabe destacar que, debido a los datos recabados dentro de este estudio sobre las características de las personas docentes, los mismos se dividieron en 3 áreas: área personal y

socioemocional, área profesional y área organizativa, tal y como se pudo leer con anterioridad. Edelhoff, mencionado por García (2009) hace alusión a características imperdibles de las personas docentes, pero desde el enfoque de tres perspectivas distintas: actitudes, conocimientos y destrezas. Entre las características que se mencionan están que las personas docentes deben tener disposición a tomar en consideración el cómo lo ven los que le rodean y mantener la curiosidad sobre sí mismo y sobre los demás. Esta característica se relaciona directamente con la característica de adaptabilidad que se mencionó dentro del área personal y socioemocional. Otro aspecto mencionado en esta investigación tiene que ver con el conocimiento del profesor y cómo este debe mantenerse activo y preparado para ser aplicado e interpretado de acuerdo con las necesidades y los contextos de los grupos a quienes se enseña. Esta cualidad anterior se relaciona directamente con la característica profesional de “*formación constante*”, así como la que tiene que ver con la coherencia entre lo que se planifica y la viabilidad de lo mismo.

Ahora bien, tal y como se pudo leer a lo largo del análisis de los resultados pertenecientes al primer objetivo, la caracterización de la persona docente participante depende de diferentes aspectos. Sin embargo, cabe destacar que estas características y aspectos organizativos del espacio de enseñanza del inglés como LE también dependen, tal y como se pudo leer, de las experiencias de cada persona docente participante. Ahora, así como la parte de caracterización resulta de gran importancia con el fin de contextualizar la presente investigación, la identificación de factores en común dentro de las prácticas pedagógicas también resulta de gran importancia, ahora, para profundizar en las realidades de cada persona docente que participó de este estudio. A continuación, se procederá a analizar estos factores identificados así como necesidades en esta área a partir de las informaciones recopiladas a lo largo de los procesos de entrevistas.

Identificación de puntos en común dentro de las prácticas pedagógicas de las personas docentes (participantes de esta investigación)

En este apartado, el objetivo consiste en profundizar en todos aquellos datos que fueron recabados a lo largo de los procesos de entrevista, observaciones y círculos de discusión que aportan la identificación de elementos pedagógicos que haya en común así como también necesidades en la mediación pedagógica entre las personas docentes participantes de esta investigación. Al identificar dichos aspectos se pretende utilizar dicha información, más adelante, para la determinación de recomendaciones propuestas por las personas docentes participantes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014).

El Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) como herramienta principal entre las personas docentes

Como se mencionó en capítulos anteriores, el Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014) es el documento donde las personas docentes encuentran lo que necesitan (Enfoque curricular, modelo pedagógico, perfil docente, perfil de los niños y las niñas, Unidades de Conocimiento, habilidades a desarrollar con los niños y las niñas), de acuerdo con el MEP, para planificar y mediar sus espacios de enseñanza, tanto en el idioma materno como en el aprendizaje de la lengua extranjera. Es decir, dentro de este documento se encuentran las unidades, las habilidades e incluso opciones de estrategias que las personas docentes deben de poner en práctica con sus grupos para la construcción de aprendizajes. Este mismo consta de 4 unidades y cada una de ellas incluye diferentes habilidades y conceptos que los niños y las niñas deben aprender a manejar.

De acuerdo con 4 de la totalidad de personas entrevistadas (13), el Programa representa un desafío. Estas cuatro personas participantes mencionaron directamente que consideran que el Programa implica un reto en cuanto a su adaptación a la enseñanza del inglés como idioma extranjero a partir de un modelo inmersivo. La **P1**, en el primer encuentro de entrevista mencionó una razón específica por la cual ella considera que aplicarlo en la enseñanza del inglés como LE **“no funciona”** y esta tiene que ver con que la forma en que se utiliza el mismo es a partir de una traducción literal de las unidades y las habilidades del español al inglés y esto omite un factor de suma importancia. Este factor tiene que ver con el hecho de que existe una gran diferencia entre la enseñanza de estas habilidades en el idioma materno, en donde los niños y las niñas manejan una gran cantidad de palabras y vocabulario y la enseñanza de estas mismas habilidades en el idioma inglés donde el vocabulario que manejan es muy limitado en la mayoría de los casos. Ella dijo:

[...] bueno, no debería decirlo porque me está grabando, pero, sin embargo, para mí este programa no funciona. Digamos, este programa a nosotras no nos funciona ¿por qué? porque estamos partiendo de una traducción de un programa de español para aplicarlo en inglés cuando un chico ni tan siquiera le dice a usted “Hello, how are you, my name is tal” y tenemos que adentrarnos de una vez a un tema. Entonces no hay como una preparación previa para que el chico diga, ok, qué está pasando, ok. (P1, [1 Entrevista](#), pp. 10-11, Comunicación personal, 24 de agosto).

Continuando con el tema de que el actual Programa de Estudios de Preescolar para su implementación en el proceso de enseñanza del inglés como LE no funciona, la persona participante **P2** hizo un comentario que va en la misma línea que lo que la persona docente **P1** y mencionó que, todo lo que como persona docente se puede conseguir en el MEP está en español

y esto la llevó a interpretar que “*no hay una inversión tan real al bilingüismo*” (P2, [I Entrevista](#), p. 16, *Comunicación personal*, 25 de agosto).

A continuación se presenta un ejemplo que dio la persona participante **P1** sobre este elemento que tiene que ver con la diferencia de vocabulario y, por lo tanto de comprensión entre el español y el inglés y cómo esto influye en la aplicación y enseñanza de los contenidos conceptuales incluidos en el Programa de Estudio (2014), tomando en cuenta entonces que los niños y las niñas cuentan con bases en el inglés:

*Acá digamos **estamos partiendo** de que es, digamos para “**native speakers**”.*

*Porque a un chico usted le puede decir “Ok, vamos a ver, grande, pequeño, mediano” y él puede ser que lo analice a nivel de español pero ¿cómo inmediatamente yo le voy a decir grande pequeño, **si él tal vez ni tan siquiera lo entiende en español**. (P1, [I Entrevista](#), p. 11, *Comunicación personal*, 24 de agosto).*

Precisamente esto se mencionó dentro del Programa Estado de la Nación (2017), en donde se afirmaba que, debido a los resultados que se obtienen a partir de las experiencias y los conocimientos de estudiantes de grados escolares superiores que llevan años inmersos en la enseñanza de este idioma, se puede decir que la implementación del inglés en el sistema educativo público costarricense no ha tenido ni la calidad ni el avance que tenía como objetivo alcanzar.

El aspecto de que el Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014) no funciona, tal y como lo expresó la **P1** ([I Entrevista](#), pp. 10-11, *Comunicación personal*, 24 de agosto), también se ve directamente relacionado con el tiempo que se otorga, desde el MEP, para desarrollar cada contenido o habilidad de acuerdo con el caso que explicó la **P7**. En este ejemplo la persona entrevistada hizo referencia al tema de las emociones, el cual forma parte de los

contenidos del Programa de Estudios que requiere más tiempo para enseñarse en inglés ya que se debe contemplar la parte de adquisición de vocabulario como primer paso. Sin embargo, el MEP, dentro de su cronograma anual, contempla los mismos tiempos estimados para la construcción de aprendizajes sobre un tema tanto para español como para inglés.

*[...] tenemos un mes para ver emociones y dentro de esas emociones están esperando que construyan... **O sea, si están esperando que construyan una oración, están, pero..., [...]** En un mes se aprenden 5 emociones, no aprenden a decir una oración. (P7, [1 Entrevista](#), p. 39, Comunicación personal, 13 de septiembre).*

Ahora, continuando con los datos recabados con respecto al Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014) y su implementación en las prácticas pedagógicas docentes a la hora de planificar, enseñar y evaluar el idioma inglés como LE, 1 persona docente de las 13 entrevistadas en su totalidad menciona, en el primer encuentro de entrevista que se llevó a cabo, que hay cierta falta de congruencia entre el Programa de Educación Preescolar como herramienta dentro del modelo inmersivo de enseñanza del idioma inglés y el Programa de Estudios que se plantea para el I Ciclo de Primaria. Ella mencionó que el tema de la conciencia fonológica, en donde se debe comenzar, de acuerdo con lo que ella dijo, con la introducción del abecedario y la lectoescritura, es un vacío sin explicación. “*[...] yo les enseño **conciencia fonológica**, el próximo año probablemente hay un repaso del tema más profundo verdad, **¿lo hago en español, lo hago en inglés?**” (P2, [1 Entrevista](#), p. 18, Comunicación personal, 25 de agosto).*

Esta misma persona docente continuó diciendo que:

*sí quiero que vayan escuchando que hay un **mundo letrado, que el ABC**, ir como muy casual... **pero está en inglés**, se van a saber la canción en inglés, puedo hacer un*

“Spelling-Bee” pero en inglés. ¿Qué van a hacer en primer grado si lo tienen que aprender en español? (P2, [I Entrevista](#), p. 19, Comunicación personal, 25 de agosto).

Siguiendo en la línea del tema de la lectoescritura, la persona docente **P12**, en su primer encuentro de entrevista, contó que, a pesar de que, de acuerdo con las directrices del MEP y la construcción del Programa, se introduce al niño en procesos de lectura y escritura a partir del nivel de Transición. La realidad de los niños y las niñas de su grupo, el cual es un grupo heterogéneo, es que muestran interés por aprender a escribir su nombre desde antes de llegar a Transición. A continuación, se presenta lo que la **P12** dijo específicamente:

*Mira yo soy sincera, yo en **materno**, yo me la juego y yo **les enseño un poquito del abecedario y algunas cosas en inglés que no debería**, pero en transición lo volvemos a ver. [...] Entonces por lo menos en materno lo logro ver como en más o menos ahí y ya luego en **transición ya si lo veo totalmente en español**. [...] Bueno, y que tenés [sic] que tener un manejo, en verdad, porque en la parte de la escritura no, supuestamente no las puedes enseñar a escribir, pero qué pena **ya mis estudiantes me piden el nombre**. [...] Yo no les voy a escribir, no... y ya yo tengo estudiantes a esa altura del año, que **le puedo decir que la mitad de mi grupo escribe su nombre solo, en materno**. (P12, [I Entrevista](#), pp.22-23, Comunicación personal, 9 de noviembre).*

De acuerdo con el enfoque constructivista que se propone dentro del mismo Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), los relatos anteriores contradicen los principios de este tal y como lo define este documento oficial que utilizan las personas docentes. Esto porque, si bien se hace referencia que el niño y la niña son los protagonistas de los aprendizajes y que los mismos surgen a partir de los intereses, las experiencias de su entorno, los tiempos estipulados en el cronograma, de acuerdo con lo que expresaron estas personas docentes deja en evidencia

que no se contempla, específicamente un aspecto característico del constructivismo: Los niños y las niñas son líderes de su proceso de aprendizaje, son el centro del mismo y construyen sus propios saberes, ideas y sentimientos a partir de experiencias que proporciona la persona docente como mediadora. Igualmente es el niño o la niña quien investiga, experimenta, hace preguntas y socializa, dejando esto en evidencia que, de acuerdo con el constructivismo, el rol de la persona docente debe ser menos magistral y más de apoyo, contrario a lo que se demuestra que sucede actualmente de acuerdo con los relatos anteriormente expuestos.

Al contrario, la persona docente pasa de cumplir un rol mediador y guía, a ser principalmente quien dirige el proceso de adquisición de aprendizajes. Esto mismo aumenta en el caso de la enseñanza de una LE, debido al poco manejo de vocabulario y habilidades con el que cuentan los niños y las niñas en este nuevo idioma y, por lo tanto, causa que la visión constructivista se disipe.

Ahora, si bien existen, de acuerdo con datos recopilados, poca congruencia dentro del programa de Estudios de Educación Preescolar (2014) y un desafío en su aplicación para la enseñanza del inglés, a la hora de utilizarlo como herramienta de planificación, evaluación y enseñanza en el modelo inmersivo con inglés, también hay, de acuerdo con 2 personas docentes, contenidos conceptuales del documento y habilidades específicas que se adaptan mejor para enseñarlas en un idioma extranjero.

En el segundo encuentro de entrevista que se tuvo con la persona participante **P1**, ella mencionó algunas de las unidades que, de acuerdo con su experiencia, resultan menos desafiantes para adaptarlas y enseñarlas en el idioma inglés. Cabe mencionar que se habla de facilidad de adaptación desde el punto de vista del aprendizaje y la adquisición de nuevo vocabulario. Esta misma persona docente (P1) afirmó que la Unidad de **“Conocimiento de sí**

mismo” facilita la inclusión de oraciones como “I like...” y “I am”. La persona docente participante **P3 coincidió con esto** también. Para ella, esta unidad no implica un desafío al momento de enseñar las habilidades o contenidos que se incluyen dentro de la misma en el idioma inglés.

Igualmente, continuando en esta misma línea, tanto la **P1** ([II Entrevista](#), p. 13, Comunicación personal, 30 de agosto) como la **P3** ([II Entrevista](#), p. 9, Comunicación personal, 11 de septiembre) mencionaron las unidades “**Interacción con el medio**” y “**Comunicación, expresión, y representación**” como otras en donde a ellas se les ha facilitado la traducción, adaptación y enseñanza de las habilidades al idioma inglés.

Este hallazgo anteriormente mencionado solo deja, en el caso de la persona docente **P1**, la Unidad de “**Interacción social y cultural**” como la que consideró más compleja de adaptar su enseñanza en otro idioma que no sea el español. Sin embargo, en el caso de la **P3**, ella dijo que ninguna de las Unidades representa para ella un reto en lo que respecta a su aplicación en el inglés y la adquisición de vocabulario

Ahora, una vez que se mencionan las unidades que, de acuerdo con las personas docentes que abarcaron esto en sus relatos durante sus entrevistas, la **P2**, habló también de contenidos o habilidades específicas que, de acuerdo con su opinión y experiencia, son parte de los que ella considera más sencillo para desarrollar vocabulario con el que los niños y las niñas se puedan familiarizar más rápido y relacionarlo a sus realidades. Ella dijo que el tema de la familia:

*El único tema que me ha sido **excesivamente sencillo** ha sido el de la **familia**, porque sí, los **miembros de la familia**, entonces ahí sí fue riquísimo, porque ya el tema era familia. Entonces podemos ver todos los “Members of the family” y ya ahí sí pudimos ver y relacionarlo, y ellos **se sintieron identificados con las fotos de sus***

*familias y con etcétera. Eso fue muy fácil y vi [sic] la **cantidad de vocabulario** que pude sacar de eso [...]. (P2, [II Entrevista](#), p. 11, Comunicación personal, 12 de septiembre).*

Para ir concluyendo con el análisis a partir de los datos recopilados sobre el Programa de estudio de Educación de Preescolar (2014) es necesario destacar que solo 1 de las 13 personas afirmó que, en su opinión, los programas están completos y que hay gran cantidad de recursos en los cuales las personas docentes pueden apoyar su mediación y práctica pedagógica. Además, esta misma persona docente dijo también que:

*[...] si bien es cierto **uno tiene que adaptarlo** -haciendo referencia a los recursos disponibles- **muchísimo** porque tal vez en ocupaciones estamos viendo sólo cinco y encontramos un video con tantos, bueno y tal vez no importa, pero tal vez hay uno que nos hace falta entonces verdad **no todo el material está apegado a eso, siempre hay que hacer alguna adaptación**. (P11, [I Entrevista](#), p. 27, Comunicación personal, 6 de noviembre).*

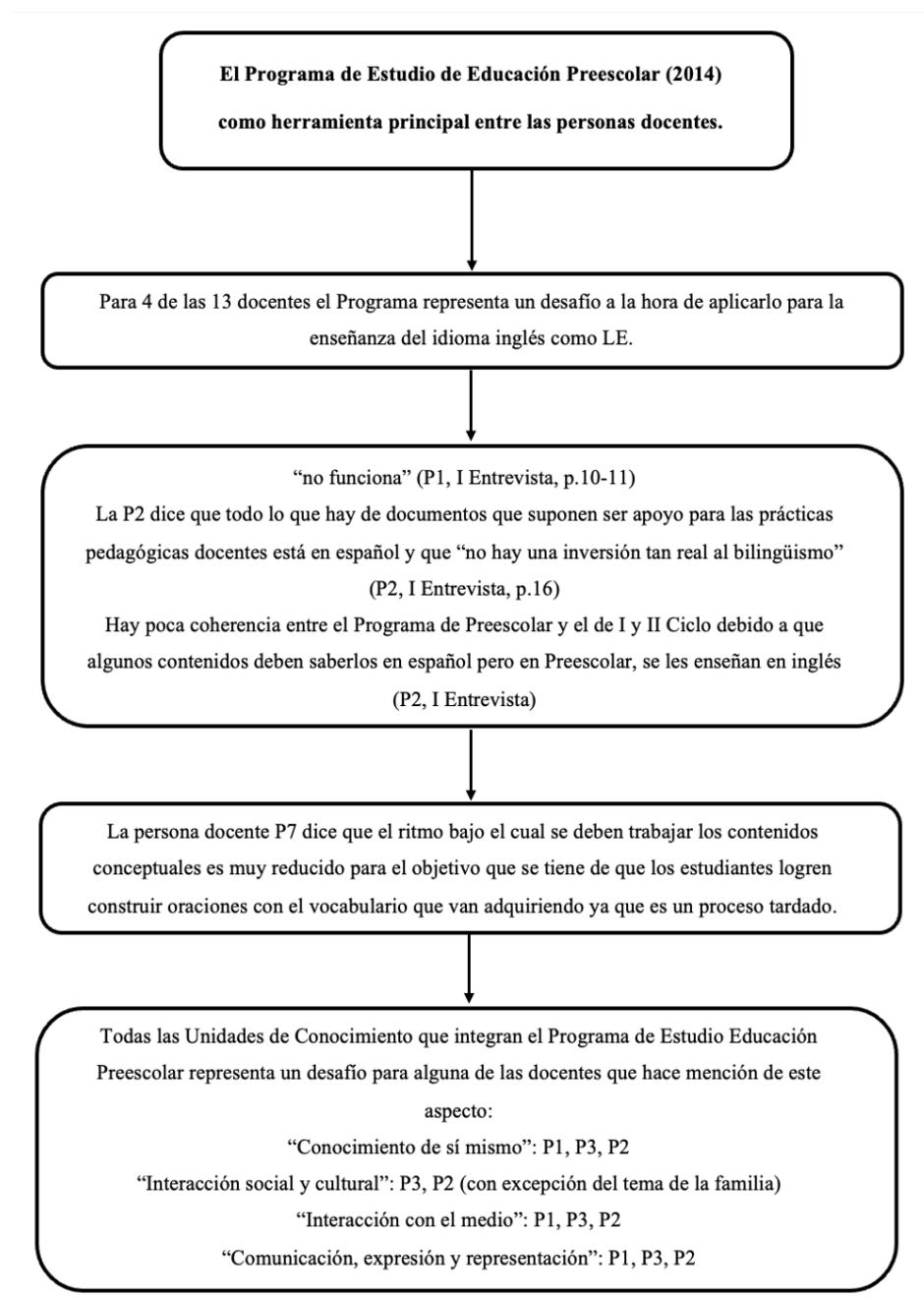
De acuerdo con Ripoll-Rivaldo (2021) se hace alusión a la práctica pedagógica como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes se unen y en general la educación integral. Sin embargo, esta misma resulta compleja de poner en práctica si el currículo educativo no responde a las necesidades estudiantiles y los contextos tan variados que se enfrentan dentro del sistema educativo público costarricense y las personas docentes deben adaptar constantemente lo que tienen en sus manos para poder transformarlo y que responda a su grupo, sus necesidades, sus intereses y más importante, con el nivel de inglés que maneje la mayoría.

Ahora bien, una vez que se ha analizado el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) a partir de los datos y las informaciones recopiladas en los encuentros de entrevistas con

las personas docentes participantes, es necesario pasar al documento de las “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022). Este consiste en un apoyo específicamente creado para aportar ayuda a las personas docentes que enseñan, bajo un modelo inmersivo, un idioma extranjero. Sin embargo, antes se presenta la siguiente figura (Figura 20), la cual corresponde a una síntesis de los resultados que tienen que ver con el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) y las experiencias de las personas docentes que enseñan el inglés como LE aplicando dicho instrumento.

Figura 20

Resultados obtenidos por parte de las personas docentes participantes que orientan a la comprensión del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE



Nota. La figura contiene más datos recopilados de los espacios de entrevistas llevados a cabo con docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

“Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) como documento especialmente diseñado para apoyar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de una LE

El documento de las “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) es un documento que se creó como apoyo adicional al Programa de Estudios de Educación Preescolar que se orienta directamente a funciones, aspectos y factores específicos que deben de ser tomados en cuenta para la enseñanza de una lengua extranjera (LE) a partir de la puesta en práctica del modelo inmersivo. Ahora, a pesar de que se creó con este objetivo, 4 de las 13 personas docentes entrevistadas afirmaron que desconocen sobre dicha herramienta y que, por lo tanto, no la aplican de manera consciente y pensada. La **P2** dijo sobre esto que, a pesar de no conocer sobre este documento, lo que aplica, lo hace “[...]empíricamente. **Lo he hecho porque por la experiencia me ha funcionado entonces yo lo aplico, pero no**” ([1 Entrevista](#), p. 16, *Comunicación personal, 25 de agosto*).

Otra persona docente, específicamente la P6 comentó que, si bien había escuchado en algún momento sobre dicho documento, su contenido, por más que lo leyó, era desconocido. Específicamente ella mencionó el término *co-teaching* que se incluye en las Orientaciones, pero dijo que, por más que leyó sobre lo mismo, seguía sin ser claro su método de trabajo y aplicación. Sin embargo, a raíz de una visita que hizo la asesora de inglés para el preescolar junto con un profesional en el tema que apoya las visitas, ella logró comprender de forma más clara

cómo se entiende dicho término dentro del documento y cómo debe de aplicarse el mismo en los diferentes contextos educativos. Ella comentó:

*“Yo tuve la visita hace poquito de una asesora de inglés de preescolar, [...] Entonces Colton y Ofelia estuvieron acá, ellos **nos hicieron** como algunas [sic] demostraciones de cómo trabajar “co-teching” y aclaraciones de cómo trabajar esta parte de inglés [...] pero si ellos no hubieran venido yo no lo sabría. (P6, [I Entrevista](#), p.22, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Igualmente, siguiendo con el hecho de que 4 de las 13 personas docentes entrevistadas admiten no conocer en su totalidad o conocer parcialmente este documento, la **P1**, en su segundo encuentro de entrevista afirmó que, si bien ha escuchado de dichas Orientaciones, ella solo las utiliza para

*[...] para ver que el contenido, porque el plan en realidad está listo, pero yo **cojo las orientaciones y cojo el plan y, con base a esos planeo. Pero no es que me ponga a leerlo, cero, yo solo busco lo que necesito** a ver si encuentro algo más allá de lo que yo sé y **que pueda utilizar**. (P1, [II Entrevista](#), pp. 15-16, Comunicación personal, 30 de agosto).*

Siguiendo con la información recolectada sobre el conocimiento y la aplicación de esta herramienta por parte de las personas docentes participantes de esta investigación, 2 de las 13 personas entrevistadas dijeron que, aunque no conocen a profundidad dicho instrumento ni su contenido, la aplicación de algunos de los componentes que incluye el mismo lo hacen de forma natural e integral. Antes de continuar con el análisis es necesario recordar que, en esta herramienta de “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” entre lo que se contemplan se encuentran los

aspectos técnico-curriculares, que, de acuerdo con el MEP, deben estar presentes y visibles en la cotidianeidad del aula, en el contexto educativo. Haciendo referencia a estos aspectos curriculares, las docentes afirmaron que su aplicación no la hacen porque el documento dice que deben hacerlo, sino que nace más desde la experiencia y se hace empíricamente.

*[...] creo que **dentro de la labor** es evidente que **todos estos aspectos están a la hora de, con un docente responsable, desde lo más sencillo hasta lo más complicado, que es parte de lo que estaba ahí. Y también, [...] como el rol docente y la parte activa de cómo da uno, cómo enseña uno la, la parte pedagógica, pues entonces pues puntualmente no. Pero creo que uno **siendo** tal vez un **docente, eh, preocupado, pues como que trata de, de entender que todo eso existe, digamos, o sea, más allá de... de que si se, punto por punto pues no me lo sé, pero escuchándolo así creo que sí se pone en práctica [...].***** (P7, [II Entrevista](#), pp. 14-15, Comunicación personal, 17 de octubre).

Agregando a lo anterior, a continuación, se expone lo que la **P2** dijo sobre esto mismo, durante el segundo encuentro de entrevista:

Los he aplicado de una u otra forma empíricamente. Entonces yo no los conocía, yo no los he leído en ningún momento, [...]. O sea, creo que, de una u otra forma, se, se, se han aplicado, pero no los conocía, o sea, no los conozco. Nunca he leído sobre eso. (P2, [II Entrevista](#), p.15, Comunicación personal, 12 de septiembre).

Ahora, con respecto a los aspectos técnico-curriculares, los mismos componen una parte muy amplia, tanto del proceso de enseñanza de una LE bajo un modelo inmersivo según el MEP, como de los datos recabados a partir de los encuentros de entrevista. Por lo tanto, a continuación, se dedicará un apartado específicamente para los mismos y se procederá a analizar cada uno de ellos detalladamente a partir de los relatos de las personas docentes entrevistadas.

Aspectos técnico-curriculares que orientan las prácticas pedagógicas de las personas docentes participantes

La adquisición de la lengua extranjera (LE) en el nivel de la Primera Infancia, de acuerdo con las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022), debe contemplar determinados aspectos que apoyen el desarrollo desde la malla curricular en los niveles de preescolar (Interactivo II y Transición). De acuerdo con este documento previamente mencionado estos aspectos son: **el modelo inmersivo, las habilidades lingüísticas, la metodología activa, la mediación pedagógica, el planeamiento didáctico, la secuencia didáctica y la evaluación de los aprendizajes.**

A continuación, de previo a que inicie el análisis de los datos recabados sobre cada uno de estos aspectos técnicos se considera necesario presentar una figura en donde se explica brevemente cada uno de los aspectos técnicos curriculares que se deben tomar en cuenta en el proceso de enseñanza de una LE.

Tabla 6

Aspectos técnico-curriculares de acuerdo con las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022)

Aspectos técnico-curriculares

(Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar, 2022)

Modelo inmersivo: Se refiere al aprendizaje de otro idioma de una manera natural, donde los procesos de comunicación se dan de manera espontánea, natural y progresivamente, muy similar a como se adquiere el idioma materno. De hecho, ambas se aprenden de forma paralela.

Habilidades lingüísticas: Estas son las habilidades que se desarrollan en la etapa de la Primera Infancia: expresión oral (habla), comprensión oral (escucha), lectura y escritura emergentes. La producción y la comprensión oral son procesos simultáneos.

- **Producción oral:** se caracteriza por ser dinámica. Entra en juego el tono, el acento y la intensidad que se le da a cada palabra que se dice.

- **Comprensión oral:** se deben considerar las 3 fases de la escucha: Pre-escucha, Escucha y posterior a la escucha.

Metodología activa: Algunas características son:

- dinámica y contextualizada
 - El estudiante es partícipe activo de sus propios aprendizajes, por lo que es más significativo
 - Promueve el trabajo en equipo
 - Fomenta la expresión de ideas, sentimientos con responsabilidad y libertad
 - Propone ambientes estimulantes para promover el aprendizaje significativo dentro de un espacio natural.
-

Mediación pedagógica: Este apartado incluye todo aquello que hace la docente de manera intencionada para promover el aprendizaje en los niños y las niñas (actividades, técnicas, métodos).

Planeamiento didáctico: “es el instrumento y la herramienta que le posibilita a la persona docente prever, organizar, anticipar, dar coherencia y unidad de sentido, así como seleccionar, secuenciar y evaluar los procesos pedagógicos que desarrolla” (p.38)

Secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera: Esta consiste en 3 momentos:

1. PT (Pre-Task): en esta parte se conecta al estudiante con un conocimiento previo.
 2. DT (During-Task): son todas aquellas actividades que se realizan para construir el aprendizaje.
 3. PST (Post-Task): es cuando los estudiantes demuestran el conocimiento que construyeron por medio de las habilidades lingüísticas.
-

Evaluación de los aprendizajes: esta acción debe considerar las evidencias del aprendizaje de cada estudiante. Existen unos indicadores generales pero la persona docente los puede adaptar según lo crea necesario. Es un proceso formativo.

Rol docente: este contempla todo aquello que la docente hace y acciones que la docente debe obedecer para cumplir con sus labores. Por ejemplo: abordar el aprendizaje de un segundo idioma desde la inmersión, desarrollar aprendizajes en los tiempos esperados, planear de forma trimestral respetando las plantillas a las que tiene acceso, Dependiendo de la especialidad de cada docente, estas obligaciones y acciones que se deben cumplir varían.

Nota. La tabla contiene información recopilada de “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022), elaboración propia (2023).

Ahora se procederá a presentar un apartado por cada uno de los aspectos técnico-curriculares y la información recolectada sobre dichos elementos a partir de los encuentros de entrevistas con las 13 personas participantes.

Modelo inmersivo. Como parte del proceso de entrevista, se consultó a las personas participantes si conocían sobre este término o el cómo se proponía su implementación desde los documentos oficiales del MEP. Entre todas las personas docentes participantes, se puede concluir que las 13 de ellas conocen el término “modelo inmersivo”. Cabe destacar que la persona docente participante P11 lo conoce, pero no a profundidad ya que no ha tenido la oportunidad de investigar con detenimiento sobre lo mismo. Esto, de acuerdo con lo que ella dijo, se debe a que, de parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) no se ha ofrecido el espacio de capacitación sobre el tema y porque ella tampoco ha tenido tiempo para buscar información por su cuenta (II Entrevista, p.2, Comunicación personal, 6 de noviembre). Esta persona participante mencionó también que ella únicamente recibió una circular oficial donde venía cierta información relevante explicando la dinámica del modelo de inmersión y lo que esta conlleva.

Esta participante mencionada anteriormente afirma que

Bueno, yo lo que estuve fue lo que he recibido ha sido como la circular oficial, [...] pues no me ha dado el tiempo de poder leer bien a profundidad y todo eso, sino más bien qué es lo que tenemos que hacer, y cómo entramos en práctica a lo que hay y creo que la capacitación también, como propiamente respecto a eso, no se ha dado. [...] Sabemos que entre el dicho y el hecho, del papel a la realidad funciona diferente. Entonces más que todo, como el enfoque ha sido en ver en el día a día en el trabajo, viendo que hay que ir implementando, cómo se puede ir trabajando, mejorando y entrar directo ya de lleno con mucho. (P11, [II Entrevista](#), p. 2, Comunicación personal, 6 de noviembre).

Ahora, varias personas docentes, específicamente 3 de las 13 entrevistadas explicaron, a partir de una definición, qué era para cada una de ellas el significado del modelo inmersivo. A continuación, se presentan dos ejemplos de las diferentes formas en que algunas de las personas docentes describen este modelo y su aplicación en el aula:

Tabla 7

Descripción del modelo inmersivo de acuerdo con 2 personas participantes y sus experiencias en el aula.

P2 *Para mí es cuando [sic], se trae algo de afuera, eh (ríe) [sic]. Vamos a ver, ya yo [sic] estoy en mi clase y algo se trae de afuera. Entonces para mí el método de inmersivo [sic] es cuando yo estoy, verdad, en el programa de preescolar español, pero lo imparto en inglés. (II Entrevista, p. 20)*

P3 [...] Para mí un modelo inmersivo es **aquel en donde la docente desde que entra hasta que sale les habla en inglés**, en donde utiliza el español, sí, pero en un caso extremo como para tener que hablar de algo que se dio de disciplina. (*II Entrevista*, p. 28)

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de los espacios de entrevistas llevados a cabo con docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Finalmente, parte de lo que caracteriza al modelo inmersivo, de acuerdo con la Política Educativa Hacia una Costa Rica Bilingüe es el porcentaje en que se imparte el mismo en comparación con el porcentaje de español que se usa para la comprensión dentro del aula o apoyar la mediación pedagógica. Cabe recordar que, de acuerdo con estos documentos oficiales desarrollados por el MEP, la inmersión en el inglés debe darse a partir de un modelo **80/20, en donde el 80% equivale al inglés y el 20%** a la cantidad de español que se usa en los espacios de enseñanza de una LE.

Las personas docentes participantes P1 y P2 no mencionan ningún porcentaje de tiempo específico en el que ellas hablan el idioma extranjero, en este caso el inglés. Por el contrario, la persona participante P3, así como las P6 y P7 dicen que ellas hacen uso del idioma inglés aproximadamente el 70% del espacio de enseñanza destinado para lo mismo. Esto quiere decir que, de acuerdo con lo que dijeron, solo hacen uso del español un 30% del tiempo. Sin embargo, las 3 personas participantes mencionaron un factor en común del cual depende dicho porcentaje y que causa diferencia entre la cantidad de inglés que se logre hablar o utilizar en los espacios de enseñanza de este. Este es el grupo de estudiantes y su conducta, sus habilidades en el idioma o, en el caso de las que trabajan bajo el modelo “experiencias de la jornada”, el momento de la

jornada donde visitan a cada grupo también incluye en las oportunidades en donde hacen uso del idioma inglés.

De acuerdo con Milanés (2020), la implementación del modelo inmersivo, si bien contiene orientaciones para aplicarse en la realidad que facilitan mantener las bases lo más similares posibles dentro de los grupos que reciben el inglés a partir de esta modalidad, el mismo depende también de factores que resultan únicos a cada realidad, entre ellos: las necesidades del entorno, el sistema educativo como tal y el contexto sociocultural de los niños y las niñas. Estos factores pueden conllevar que el modelo inmersivo se viva diferente en cada grupo, aunque sea una misma persona docente quien sea la responsable de dicho proceso. De igual forma, el hecho del tipo de modalidad bajo la cual la persona docente enseñe el inglés a sus estudiantes tendrá influencia en el modelo inmersivo y su puesta en práctica en la cotidianeidad. En el caso de las personas docentes que trabajan a partir de la modalidad “experiencias de la jornada”, deben aplicar este modelo de inmersión en momentos específicos de la jornada que pueden de entre 20 minutos o de 1 hora, lo que demuestra una diferencia significativa entre los espacios temporales entre un grupo y otro, aunque se intenta que exista un balance. Asimismo, entre menos tiempo tengan las personas docentes a disposición, más se va a tardar el proceso de adquisición de bases requeridas en el nuevo idioma para la aplicación constante de un modelo inmersivo 80/20 como se propone desde el MEP.

Por otro lado, están las personas docentes que trabajan bajo la modalidad “ABi” y que tienen la jornada completa con su grupo para aplicar el modelo inmersivo y, si bien salen desde el mismo punto de partida que los grupos que reciben el idioma desde la modalidad “experiencias de la jornada”, el verse enfrentado al idioma por más tiempo y de forma más constante, acelera la posibilidad de aplicación del modelo 80/20. Sin embargo, cabe destacar que,

para llegar a estos porcentajes, el proceso es paulatino. Esto quiere decir, que, sin importar la modalidad, ninguna persona docente de las que participó en la presente investigación comenzó un curso lectivo hablando el 80% de la jornada en inglés y únicamente el 20% en español, sino que se empieza con un porcentaje de inglés menor y, conforme avanza el año también aumenta dicho número. Esto quiere decir que, ya que los niños y las niñas inician sus procesos de aprendizaje desde el desconocimiento casi absoluto de esta lengua, es necesario comenzar la integración del inglés en un porcentaje bajo, en donde el español, el idioma materno de las personas estudiantes, sea el que predomine. Ahora, conforme los niños y las niñas van adquiriendo cada vez más habilidades en este nuevo idioma y más vocabulario, el porcentaje del uso del idioma dentro de los espacios de enseñanza del mismo aumenta. Esto se hace de esta forma, de acuerdo con las personas docentes que así lo mencionaron, para garantizar de una forma más guiada y enterada, la comprensión y el correcto desenvolvimiento de los y las estudiantes dentro de los espacios de inglés.

Ahora, una vez que se explica esto desde el punto de vista teórico y práctico desde las vivencias y las experiencias de las personas participantes, es necesario retomar detalladamente lo que estas 3 personas docentes dijeron al respecto. Para esto se presenta la siguiente tabla:

Tabla 8

Comentarios de las personas docentes sobre el porcentaje de inglés/español que utilizan en las aulas

P3	<p><i>Puedo estar en un 70/30 pero es que depende del grupo. Hay grupos de grupos, vea es que, se, te acuerdas que eso yo te lo comentaba, yo tengo grupos en donde prácticamente yo te puedo decir que estoy en 90/10 o un 95/5, en donde yo puedo explicarles todo en inglés, hablar inglés y todo perfecto y trabajo precioso, y los chiquillos me entienden todo y, y son, y los chiquillos son muy participativos, así como tengo otros grupos que están mucho más atrás por diferentes características socioeconómicas o que falta mucho clases, este, un montón de cosas, verdad, en donde definitivamente, eh, yo no puedo llegar solamente a hablarle solo en inglés porque se me quedan “detrás del palo” [sic], verdad como dice uno. Entonces va a depender mucho [...]. (II Entrevista, pp. 19-20)</i></p>
P6	<p><i>Depende del grupo, eh, porque yo le puedo decir, estuve con los chicos en las experiencias de alimentación, hicimos la oración, eh, les presenté los alimentos que van a comer ese día y ya, el resto del tiempo están ellos [sic] comiendo. [...], entonces en un periodo como a veces que usamos un 20% de inglés y el resto de ellos en español, Y en una en una opción de trabajo o en una artística es donde tal vez podemos utilizar más inglés y sí se utiliza casi que la mayoría del tiempo le puedo decir un 90/100 (se equivocó pero se refiere a 90/10). [...]. (II Entrevista, pp. 14-15)</i></p>

P7 [...] *Eh, depende del grupo, depende del día. Después, lo, eh, de ahí no sé, yo diría que un 70/30 y también es que depende mucho del grupo. O sea, si estoy por ejemplo para decirle ya como sección, si estoy con todos en “Estados de Israel”, eh **tengo que traducir mucho** porque hay dos estudiantes específicamente que no lo logran, [...]. Eh, si estoy con T-5 es un relajo y **casi no hay clase porque esos chiquitos se portan como un (expresión peyorativa)**, entonces es demasiado complicado eh y los paso regañando más que dando clases y los regaño en español porque pa' [sic] que los voy a regañar en inglés y no me están poniendo atención de todos modos. Entonces sí, depende. **Hay otras clases que puedo fluir y que hablo [sic] en inglés casi que el 100% de la clase**, que también cuesta, pero se logra y depende. Entonces, poniendo una cifra como global y 70/30. (II Entrevista, pp. 19-20)*

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de los espacios de entrevistas llevados a cabo con docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Ahora, continuando con el tema de los porcentajes en que las personas docentes calculan imparten sus clases, la **P8** dijo “60 de inglés y 40 de español, [...] **yo creería que un 60-40 a la altura de hoy del año verdad, que es casi finalizando**” (II [Entrevista](#), p. 9, Comunicación personal, 26 de octubre). La **P9** afirmó que ella logra impartir el espacio de experiencias de la jornada con todos los grupos casi un 100% del tiempo en inglés. Esto por su experiencia previa en un centro privado, lo cual la llevó a expresar la siguiente idea: “[...] **sí, casi como al 100% porque yo estoy muy acostumbrada a esto como a que, a que ellos me dicen en español y yo se los digo en inglés alguna palabra**” (P9, II [Entrevista](#), p.14, Comunicación personal, 2 de noviembre).

De acuerdo con la reflexión de la propia práctica que hace la persona participante **P11** a raíz del segundo encuentro de entrevista, ella estimó que el uso del inglés en sus espacios para la enseñanza de este equivale a un **80% aproximadamente** ([II Entrevista](#), p. 12, *Comunicación personal, 6 de noviembre*). Ahora bien, ella mencionó que esto no siempre fue así, sino que este porcentaje ha ido en aumento conforme pasan los meses y los niños y las niñas aprenden cada día. Al inicio del curso lectivo el porcentaje era menor, de acuerdo con lo que dijo, sin embargo, no estimó una cifra detallada.

Ahora bien, como se dijo al inicio de este apartado, el documento de “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) contempla varios aspectos técnico-curriculares, uno de ellos siendo el modelo inmersivo, elemento que se analizó anteriormente. Ahora, parte de estos aspectos también incluye las habilidades lingüísticas y es lo que a continuación se procederá a analizar con detenimiento de acuerdo con la información recabada a partir de los encuentros con las personas docentes participantes.

Habilidades lingüísticas a desarrollar en el proceso de enseñanza del inglés como LE (comprensión y producción oral). Las habilidades lingüísticas, de acuerdo con el MEP y los documentos oficiales del mismo, se dividen en las habilidades de comprensión y las habilidades de producción. Las personas docentes participantes de los procesos de entrevistas desarrollaron las formas y algunas estrategias que utilizan para el desarrollo de dichas habilidades en los niños y las niñas. A continuación, se analizarán los datos recabados sobre este aspecto técnico-curricular. Previo a iniciar a exponer y analizar lo que las 13 personas participantes mencionaron sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas es necesario tomar en cuenta la importancia de este aspecto técnico-curricular ya que son estos dos factores (producción y comprensión) los que

conforman las evaluaciones que las personas docentes deben llevar a cabo con cada uno de sus estudiantes. Es decir, este aspecto corresponde a las habilidades que determinan el avance de cada uno de los niños y las niñas en el nivel preescolar.

Ahora bien, siguiendo la línea de lo que son las habilidades lingüísticas de comprensión y producción, 1 de las personas docentes, las desarrolla a partir del método de **repetición** de lo que ella hace o dice. Ella explicó:

*Pero este cuando estamos trabajando en clase, algún, algún tema...se espera, verdad, que siempre todos estemos repitiendo... **porque la repetición del idioma es importante para la memorización del vocabulario, para tener una estructura...y que vaya quedando grabada ahí, verdad. Yo les digo a ellos: “chiquillos, somos una grabadora, entre más repitamos, vamos a grabar más” Y a veces, luego, ya en el futuro, va a salir lo más natural, porque ya está ahí...está la estructura y entonces por eso yo los pongo a ellos a repetir mucho conmigo, [...]. (P5, [1 Entrevista](#), pp. 25-26, Comunicación personal, 7 de septiembre).***

De acuerdo con Garrote (2019), este “método audiolingual”, es decir, el método donde se promueve el aprendizaje del idioma extranjero a partir de la memorización y repetición es criticado debido a que, para lograr dicha memorización y repetición de los niños y las niñas, el espacio para la espontaneidad y la creatividad, cualidades esenciales en el enfoque constructivista, resulta limitado. “El alumno aprende unas estructuras y un vocabulario muy ligados a un contexto conversacional específico, [...] lo que le puede llevar a la incapacidad de comunicarse en contextos nuevos” (p.44). Esto precisamente es un aspecto que el MEP menciona dentro de las orientaciones de su Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)

que deben servir como guía para las prácticas pedagógicas docentes dentro de los espacios de aprendizaje:

[que la persona docente] “Realice una función mediadora que brinde, de manera significativa, elementos para la construcción y aplicación de los conocimientos por parte de los niños y las niñas, favorezca en el estudiantado la realización de acciones para el desarrollo de la autonomía” (p.32).

Ahora, la persona participante **P5** mencionó también la **repetición** como estrategia, mientras que la **P6** confirmó en su primer encuentro de entrevista que ella hace uso de la imitación no sólo como medio para la enseñanza sino también para poder evaluar la comprensión de lo que ella dice en la LE. Esta persona docente lo relató de la siguiente manera:

La comprensión oral creo que es lo que más trabajamos...[...] les da como miedillo [sic], como sustillo...entonces lo que más podemos evaluar o lo que más podemos trabajar es la comprensión oral. Muy fácil digamos, si estamos haciendo un juego y ellos logran interpretar lo que yo les estoy diciendo, ya sea como en gestos [sic] o con mis indicaciones usando mi cuerpo... incluso utilizándolos ellos mismos, yo sé que me están comprendiendo. Ves. Entonces si vos les decís, ehm, no sé -un día de estos estábamos trabajando esto de seriación...entonces yo les puse el ejemplo, les expliqué en inglés que pasaba, verdad... En ese momento no usamos nada de español porque si suelo usar algunas cosas en español... (P6, [I Entrevista](#), pp. 14-16, Comunicación personal, 7 de septiembre).

La misma docente que comentó que por medio de la imitación de los niños y las niñas ella puede medir el nivel de comprensión en el inglés, mencionó que la comprensión es la habilidad que, de acuerdo con su experiencia, es más fácil de trabajar y evaluar, esto porque el

producir en el idioma inglés, para los niños en niveles de Preescolar implica un reto desde diferentes perspectivas, principalmente por falta de vocabulario e inseguridad y, a la faltante de estas cualidades o factores, se empieza a dar una limitante. Ella manifestó que la razón de esto es “[...] *porque no tienen la **cantidad de vocabulario** para poder expresarte [sic] muchas cosas... y además les da como **miedillo**, como **sustillo[sic]** [...]” (P6, [I Entrevista](#), p.15, *Comunicación personal*, 7 de septiembre).*

Asimismo, la persona docente participante **P3** comentó durante el primer encuentro de entrevista que, para el desarrollo de ambas habilidades lingüísticas durante los espacios en la jornada en donde imparte el inglés como LE, ella intenta hablarles lo más que puede en este idioma. Ella afirmó: “[...] *yo realmente eh, **trato hablarles todo lo que puedo en inglés...***” (P3, [I Entrevista](#), p. 13, *Comunicación personal*, 28 de agosto).

Ahora bien, a pesar de que casi todas las personas docentes participantes, específicamente 12 de 13, hicieron algún comentario sobre el cómo ellas desarrollan estas habilidades que forman parte de los aspectos técnico-curriculares, es importante resaltar también que existe un factor que, de acuerdo con la P5, influye directamente en el desarrollo de la comprensión y la producción de cada estudiante. Esto tiene que ver con la participación e interacción de cada niño y niña dentro de los espacios de inglés y ella afirmó que “***Los niños que interactúan más con uno, ellos van logrando avanzar más rápido***” (P5, [I Entrevista](#), p.24, *Comunicación personal*, 7 de septiembre).

Continuando con el tema de las habilidades, específicamente en lo que respecta a la producción oral en el idioma inglés, tanto la persona participante P5 como la persona docente P12, durante su primer encuentro de entrevista dijeron que a ellas lo que más les funciona es fusionar ambas habilidades dentro de su jornada de forma natural. Es decir, durante todo el

tiempo de la jornada los niños y las niñas están desarrollando ambos aspectos técnico-curriculares a partir de las experiencias y estrategias que se proponen. La **P12** lo describió la forma en que trabaja con su grupo ABi de la siguiente manera:

*Es que como te digo yo el grupo que tengo ahorita casi que **lo tengo en 100% de inglés y tienen una producción excelente**. [...] yo los coloco en grupos en donde hayan [sic] chicos más elevados en donde ellos vayan copiando patrones entonces digamos en mi aula, o sea, el inglés realmente es muy bueno o sea ellos manejan un inglés muy bueno. Ellos realmente todo lo [sic] **entienden, absolutamente todo**. Ellos a mí me hacen gracia, porque llegan las otras maestras y les dicen hay es que no entendemos nada y ellos es como no van a entender... (P12, [I Entrevista](#), p. 15, Comunicación personal, 9 de noviembre).*

Ahora, ya que ella también trabaja, por cuestiones de recargo, bajo la modalidad “experiencias de la jornada” ella explicó esta realidad a partir de dichos aspectos de la siguiente forma:

*[...] ok yo trabajo en todas edades, yo trabajo en el modelo **ABI que es mi nombramiento y también estoy nombrada en teacher por experiencia como recargo** [...] ahí tienes que trabajar **full producción** [...]. **Juegos, canciones, lecturas, cuentos, o sea, ahí es totalmente producción**. Aparte que influye mucho la población. Obviamente, **porque si usted le da una instrucción, ellos, ellos le responden, verdad, acatando lo que, lo que les pidió o si conversan, verdad, pueden seguir la conversación, cierto**. (P12, [I Entrevista](#), p. 16, Comunicación personal, 9 de noviembre).*

Sin embargo, a pesar de que esta persona docente hizo una diferencia entre una modalidad y la otra en temas del proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas, sí

menciona un punto que ambos métodos de trabajo comparten. Este aspecto tiene que ver con el hecho de que, en cualquiera de las dos modalidades, se está trabajando con niños y niñas que no son nativos en el idioma inglés y esto influye directamente en la capacidad de seguir, por parte de ellos y ellas, una conversación en la lengua extranjera. No es posible para ellos seguir una conversación en inglés, aunque su comprensión sea alta. Ella lo explicó de la siguiente manera:

Ok, ¿van a seguir la conversación totalmente en inglés? No, porque no son nativos, claro. No, o sea, [sic] no existe niño aquí en Costa Rica, que usted diga que sea del sector público, “tú puedes seguir una conversación en inglés”. Porque hay que ser realistas, no son nativos. Pero digamos si te contestan todo y, o sea, te puedo decir que por lo menos si te pueden hablar en inglés no fluido como uno, ni como un chico nativo, pero si se la juegan. (P12, [I Entrevista](#), p. 16, Comunicación personal, 9 de noviembre).

Por otra parte, retomando la parte del desarrollo lingüístico que tiene que ver con la producción oral, las personas docentes participantes de la presente investigación P3 ([I Entrevista](#)), P9 ([I Entrevista](#)), P2 ([II Entrevista](#)) y P7 ([II Entrevista](#)) mencionan que lo que propicien siempre en sus espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera es la construcción de oraciones completas por parte de los y las estudiantes. Tal es el caso de la persona participante **P3**, quien en su I encuentro de entrevista mencionó que una manera en que ella promueve el uso de oraciones completas por parte de sus estudiantes es a partir del uso de comandos. Ella dijo:

*Bueno, digamos los **commands** “**May I go to the restroom**” me ha costado un mundo. [...] verdad pero es que son vagos porque el otro día me dicen “**puedo ir al baño**” y le digo “**How do you say that in english?**” entonces ya me dice “**May I go to***

the restroom”. *Ve que sí sabe, condenados (en voz bajo como secreto) pero sí, más, en estas edades en donde ellos están... [...] en donde los chiquitos se vieran **forzados a hablar inglés** también entre ellos. (P3, [I Entrevista](#), p. 14, Comunicación personal, 28 de agosto).*

Otra de las personas docentes que comentó que siempre promueve la comunicación a partir del uso de comando o consignas es la **P9**, quien dijo:

*A ver, sí se acuerdan de, de **comandos**. Algunos me, “**May I wash my hands**” pero muy pocos... te puedo decir que contados se acuerdan. Sí se acuerdan (inaudible) muy pocos me dicen bien, me pronuncian bien muy pocos eh [sic], “**May I drink water**”, eso me lo dicen muy pocos. (P9, [I Entrevista](#), p. 17, Comunicación personal, 12 de octubre).*

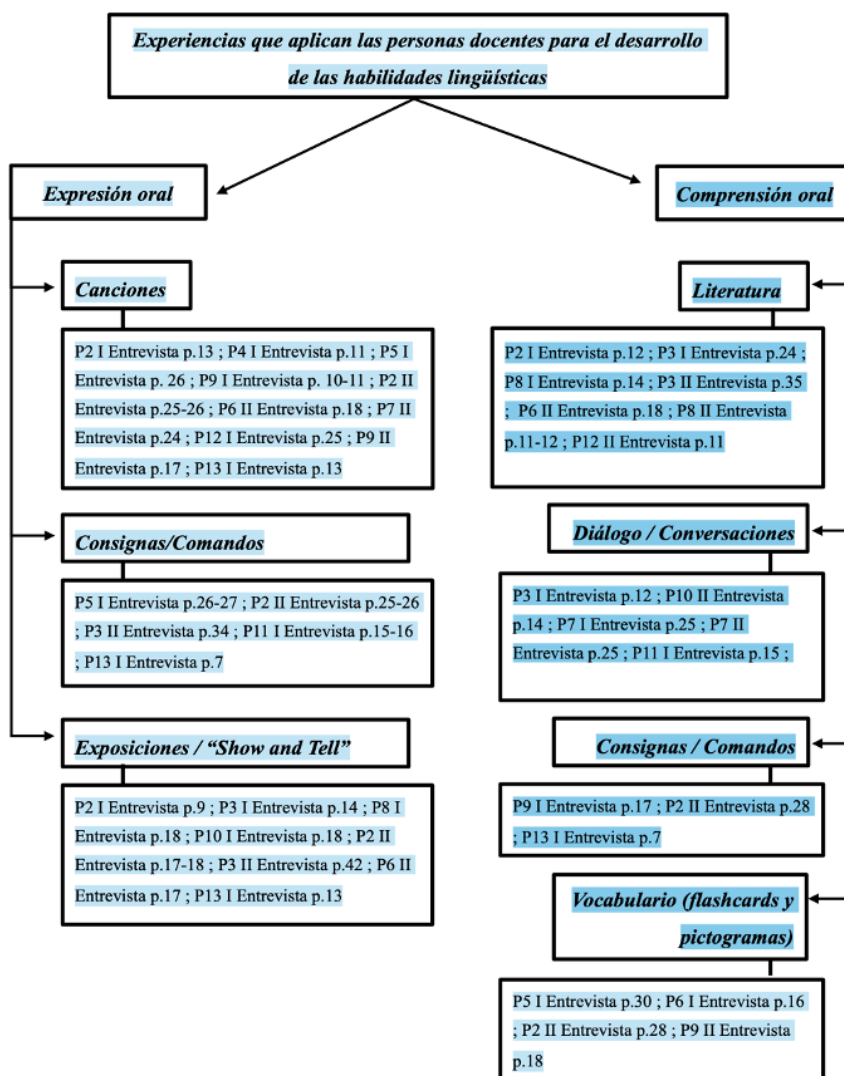
Sin embargo, esta misma persona docente (P9) recalcó que, de acuerdo con su experiencia en la enseñanza del inglés, que, a pesar de que ella pasa como una “*cotorra*” -como ella lo expresa- repitiendo dichas consignas, son muy pocos los que logran entenderlo, memorizarlo y usarlo de acuerdo con el contexto. Es decir, de acuerdo con lo que afirmó la **P9** en su encuentro de entrevista, “*Los chiquitos no pueden reproducir de forma oral jamás [...] Si fuera profesora guía (refiriéndose a la modalidad ABi) yo sí lo agregaría, si no, no, porque ellos, es imposible que me hagan una oración*” (P9, [I Entrevista](#), p. 17, Comunicación personal, 12 de octubre).

Ahora, haciendo una continuidad en el desarrollo de ambas habilidades lingüísticas, al ser este aspecto uno que conlleva acción en el aula para poder observar su avance, las personas docentes que participaron de esta investigación proporcionaron ciertos ejemplos de estrategias o experiencias que ellas implementan en sus aulas con el fin de practicar las habilidades de

comprensión y de producción con sus estudiantes. Ya que el fin del segundo objetivo específico de esta investigación corresponde a identificar elementos pedagógicos comunes en la mediación pedagógica docente, se presentan las diferentes formas en que las personas docentes desarrollan este aspecto técnico curricular a partir de una figura. En la siguiente figura (Figura 21) se podrá evidenciar cuáles son aquellas experiencias o estrategias que se aplican en los diversos contextos y que aportan en el desarrollo de la comprensión y la producción en el inglés. En esta figura también se podrá identificar estas estrategias o elementos de la práctica y mediación pedagógica en la que coinciden 2 o más docentes.

Figura 21

Experiencias que aplican las personas docentes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas



Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

Ahora, con el fin de apoyar la figura anterior, se presentan una serie de ejemplos, de extractos de texto en donde se puede comprender y evidenciar algunos de los ejemplos de

experiencias o estrategias en donde las personas docentes entrevistadas ejemplifican el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas:

Expresión oral.

Tabla 9

Relatos de personas docentes que hicieron referencia directa, mediante ejemplos concretos, a la expresión oral y su desarrollo dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE

P4	<i>Yo diría que en las canciones, por qué las canciones las practicamos una y otra vez [...]. Todas estas dinámicas que hay que hacer frente a todos los compañeros y a los padres de familia. Entonces ellos se aprenden la canción al pie de la letra y practican la pronunciación, practican la gramática desde lo visual, lo auditivo, o sea utilizan todas las... (I Entrevista, p. 11).</i>
-----------	---

P2	<i>[...] también en los comandos, verdad. Entonces, por ejemplo, en el comedor, yo sí les digo, bueno, “ya vaya a dejar el plato, verdad, y diga thank you”. Entonces ahí dice, “thank you”, entonces ya las del comedor “con mucho gusto, mi amor”. Ahí trato de verdad en comandos de “please teacher”, “I need help, please” digamos, como en comandos que son, tal vez 2, o 2 palabras o una o así. (II Entrevista, p. 26).</i>
-----------	---

P8 *[...] que vengan con, con su ropa favorita, que traigan su juguete favorito, [...] y hagan una presentación de sí mismos. Previamente ya hemos trabajado, verdad, el **vocabulario** como tal y, y se llevan a la casa de una hoja en tarea, verdad en donde dice como “**my favorite food, my favorite color is, my favorite... verdad, toy...** ellos hacen la presentación como de “**My name is..., I am 5 years old, 4 years old**” y, tu cumpleaños es en, tal vez no dicen la fecha exacta pero el mes, porque los meses ya los hemos trabajado. (II Entrevista, pp. 18-19).*

Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Comprensión oral.

Tabla 10

Relatos de personas docentes que hicieron referencia directa, mediante ejemplos concretos, a la comprensión oral y su desarrollo dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE

P3 *Me gusta [sic] mucho los cuentos, este y, y los forzo [sic] a ellos porque digamos, les he puesto cuentos... el otro día yo les dije: “voy a leer un libro, I am gonna read a book”, verdad? Incluso se los decía así: “It is in English, now try to the attention and listen. Look at the pictures, try to understand and I will make you some questions at the end”. Y siempre digo que tienen que poner mucha atención. Claro, tienen que ser cuentos, cosas bonitas que les llamen la atención, verdad? Y después de que terminé el cuento les comienzo a hacer preguntas [...]. (II Entrevista, p. 35).*

P7 *Entonces, ya digamos, son como, como en “take out your pencil case, now we have to sit down, on the chair, take out...”. Digamos, algo muy básico [...]. Entonces ellos saben que mi comando es: les doy la hoja si es con hoja o, con el material, les doy el material y pueden ir a sacar la cartuchera así o la tijera o la goma o lo que sea que necesiten. Entonces, ya cuando entienden eso... (I Entrevista, p. 25).*

P5 *Le puedo decir ahora ellos **hablan** por lo menos casi por puedo decir que como por los **casi 600, 700 palabras en 1 año** y puede ser que más...si uno se pusiera a preguntarles,[...]. (I Entrevista, p. 30).*

Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A partir de estos ejemplos que anteriormente se expusieron, se logra no solo revivir las escenas o estrategias que las docentes describieron, sino que también, estos mismos ejemplos de estrategias permiten evidenciar la **metodología activa** que se desarrolla y que corresponde a otro de los aspectos técnico-curriculares que las personas docentes deben de contemplar dentro de sus jornadas de enseñanza del inglés como LE. A continuación, se dedica el siguiente apartado a este aspecto técnico-curricular y su análisis a partir de los datos recabados en los espacios de entrevistas que se hicieron con las personas docentes participantes.

Metodología activa dentro de las aulas preescolares donde se enseña el inglés como LE. La metodología activa es un concepto que se incluye no solo en el documento de “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022), como parte de los aspectos técnico-curriculares, sino que también está incluido en el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014). Este término, de acuerdo con el MEP, debe predominar en el desarrollo de las jornadas con los niños y las niñas en los dos niveles de Preescolar. Es decir, las personas docentes a cargo de los grupos de la Primera infancia deben proporcionar espacios seguros en donde sus estudiantes sean capaces y cuenten con las herramientas necesarias para liderar sus propios aprendizajes desde una postura de líder. Debido a la importancia que refleja su mención en los documentos oficiales construidos por el MEP para las personas docente, se les preguntó a los participantes de esta investigación sobre este aspecto técnico-curricular y su aplicación en sus aulas preescolares a la hora de enseñar el inglés como LE, ya sea a partir de la modalidad ABi o a partir de la modalidad “experiencias de la jornada”. A continuación, se procederá a analizar los datos recabados sobre este aspecto.

Para poder aplicar una metodología o un modelo en la enseñanza es necesario el conocimiento de ello y la comprensión de la dinámica. Es por esta razón que se preguntó a las personas docentes participantes sobre lo que entendían del término “metodología activa” y solo 1 de las 13 personas docentes explicó, de acuerdo con su experiencia, lo que esto significa. Ella dijo: “[...] para mí eso es *di, di [sic] metodologías activas en donde ellos empiezan ya a ser **partícipes desde sus capacidades**, no yo exigiéndoles verdad ni obligándolos [...]* (P2, [II Entrevista](#), p. 18, *Comunicación personal*, 12 de septiembre). Es decir, de acuerdo con la persona docente P2 la metodología activa significa el proporcionar espacios de construcción de

aprendizajes donde los niños y las niñas sean participantes activos de los mismos a partir de las capacidades y habilidades que han desarrollado. Ahora bien, a pesar de que ninguna otra persona participante de los espacios de entrevista brindó una definición de este aspecto, en el caso de 5 de las 13 hicieron comentarios sobre factores dentro de dicha metodología que implica que provoca que su aplicación sea en ocasiones un desafío en las aulas preescolares en donde estas personas laboran. Uno de los **desafíos que mencionó la P6** en su segunda entrevista es el **tiempo**. Ella dijo que en ocasiones que el contar, en su caso con un tiempo reducido ya que trabaja en la modalidad “experiencias de la jornada”, hace que el espacio de enseñanza del inglés deba ser conducido en su mayoría por ella para que el mismo sea más provechoso, de acuerdo con su opinión (P6, [II Entrevista](#), p.14, *Comunicación personal*, 13 de octubre).

Otro desafío que se abordó a partir de lo expresado por la P2 en su segundo encuentro de entrevista tiene que ver con la participación o la actitud que tienen algunos de los niños y las niñas ante la metodología activa o la participación en general dentro de los espacios de enseñanza del inglés. Esta idea fue repetida también por las P7 y P9, lo que permite evidenciar que, en al menos 3 de las 13 realidades que se conocieron mediante las entrevistas, en algún momento, la participación y el área conductual de los niños y las niñas ha tenido influencia en la implementación de la metodología sugerida por el MEP. Ellas enfatizaron en que un desafío es que, en ocasiones, ciertos niños y niñas no demuestran tener una actitud participativa y esto complica la inclusión de ellos y ellas dentro de los procesos de construcción de aprendizajes desde la perspectiva del niño y la niña como guía y líder de sus aprendizajes. Asimismo, se menciona también el aspecto que tiene que ver con el compromiso y la responsabilidad desde las familias y que esto tampoco permite un trabajo en el aula a partir de este tipo de metodología que

requiere una actitud positiva y abierta hacia la acción de aprender. Esto anteriormente mencionado es el caso de lo que relató la **P2**:

*Tal vez algún chico que se haya mostrado **resistencia**. Digamos a veces que es simple y se mete, no, di, **no quieren**, no quieren repetir, **no quieren participar**, no quieren, verdad, mostrar. O también me he topado con **papás**, di que no, no son, **no muestran apoyo**, entonces tal vez no hacen las, las, las actividades, las tareas, no traen la foto, no, no trajeron la exposición y **pues entonces me es mucho más difícil**, eh, **hacerlos activos**. (P2, [II Entrevista](#), p. 19, Comunicación personal, 12 de septiembre).*

Y, agregando a esta idea que explicaron estas personas docentes anteriormente mencionadas, la P9 dijo que, de acuerdo con su opinión, el desafío no es la metodología, sino que va más allá y contempla el área conductual, las necesidades educativas y habilidades de los niños y las niñas dentro de cada aula. Ello lo expuso de la siguiente manera:

*Creo que **el mayor desafío no es propiamente con la metodología**, sino con las **diferencias, diferentes conductas de los chicos**. [...] **hay chicos que tienen problemas notorios de lenguaje**, verdad. Entonces, **muchas veces eso priva la participación espontánea de ellos**, [...] **que se expresen y no les entiendan y les preguntan** y que qué [sic] dijo, y que qué [sic] lo otro, nunca falta el que se olvida, aunque **uno busca de tener la atmósfera de respeto y de todo**, **pues siempre hay cosillas que se salen**. (P9, [II Entrevista](#), pp.10-11, Comunicación personal, 2 de noviembre).*

Otro punto importante que se mencionó en uno de los encuentros de entrevista, específicamente el que se llevó a cabo con la **P3** es que no todos los contenidos que se proponen dentro del Programa de Estudio (2014) facilitan su desarrollo desde una metodología activa al enseñarse los mismo en un idioma extranjero para los estudiantes. Hay momentos y contenidos

en donde las personas docentes dicen requerir ser más magistrales, siendo una de ella la P3. Ella dijo que, de hecho, de acuerdo con su pensamiento, en términos generales esta constituye una metodología que se puede usar, pero bajo otro tipo de contexto en el aula, por ejemplo, en un grupo ABi en donde se dispone de la totalidad de la jornada para trabajar el idioma inglés, lo que difiere de la realidad de las docentes de “experiencias de las jornadas”:

*Es totalmente otra metodología que se puede utilizar, o sea, cómo te digo, [...] si yo tuviera mi grupo inmersivo perfecto, ahí sí, ahí sí, [...] Pero **en el caso de nosotros** - refiriéndose a los que trabajan en la modalidad de “experiencias de la jornada”- **tenemos que buscar, o sea, hay muchas cosas en donde definitivamente voy a tener que, que ser un poquito más más, eh, cómo se dice, eh magistral.** (P3, [II Entrevista](#), p. 22, Comunicación personal, 11 de septiembre).*

La misma persona docente participante aclaró también, como se dijo con anterioridad, que, de acuerdo con su experiencia y opinión, el que la metodología activa plantee un desafío para el personal docente encargado de la enseñanza del inglés dependerá de la habilidad del Programa de Estudios (2014) que deba enseñar. Tal es el “[...] ejemplo, en el sentido de, cómo con lo de las letras que yo te decía lo de los “**phonics**” (fonemas). Di ahí sí utilizo videos y todo el asunto y este... pero, es más de, de aprender y mucho repetir, verdad” (P3, [II Entrevista](#), p. 27, Comunicación personal, 11 de septiembre).

Ahora, a pesar de que 5 personas docentes participantes de las 13 que participaron en los encuentros de entrevista mencionaron desafíos que complican la ejecución y puesta en práctica de una metodología activa como se sugiere dentro del Programa de Estudios (2014) y los aspectos técnico-curriculares (2022), 2 de ellas describieron una situación en donde ellas

identificaron pusieron en práctica dicha metodología. A continuación, se presentan estos dos ejemplos:

Tabla 11

Ejemplos que explican la puesta en práctica de la metodología activa dentro de los espacios de enseñanza de inglés como LE

P3 *Yo me hice unos “mats” que yo tengo hechos de fieltro que, que son muy bonitos porque eso es como muy montessori, pero, este, les encantan a los chiquillos y lo utilizo para varios temas, digamos uno de estos temas es matemáticas. Entonces digamos esto no, **tal vez no sea trabajo en grupo, al, al, al [sic] inicio, sino que es muy individual**, porque les doy los “mats” a los chiquitos, entonces les doy semillitas y les encanta, [...]. **Ellos trabajan con lo que sea**. Y entonces el numerito que estamos viendo en ese momento lo estamos repasando, entonces yo les digo que tienen que contar tantas semillas, les enseño los numerillos, verdad. **Entonces lo bonito es que vos veas [sic] que ellos lo hacen... [...]** Los compañeritos se ayudan entre ellos, ellos mismos le dicen **no es así y eso a mí me encanta y yo los dejo mucho que hagan, que, que hagan ese, ese, ese trabajo, digamos como de, de, de, de, de, de ayuda entre compañeritos [sic]**. (II Entrevista, pp. 24-25).*

P9 *Sí, este, yo los pongo en **grupos**, por ejemplo, armar algún **rompecabezas** que esté relacionado al tema que estamos viendo y hablamos, digamos, **les explico las reglas**, [...] **como un ejemplo de cómo tienen que irse pasando** y eso es trabajo en equipo, por ejemplo. Cuando yo ya ponía mi pieza le pasaba, pasaba la canasta a otro compañero para poner la siguiente pieza y así sucesivamente y **hablar como un poco de las reglas de convivencia** verdad. (II Entrevista, p. 10).*

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Así como la metodología activa juega un rol primordial dentro de las prácticas pedagógicas docentes, es a partir de las entrevistas a las personas docentes que se ha logrado profundizar en el tema. La profundización ha sido tal que se han logrado identificar elementos pedagógicos que tienen en común una cantidad específica o la totalidad de personas docentes entrevistadas.

Ahora, para lo que se expresó con anterioridad, es necesario continuar este análisis desde la perspectiva de la mediación pedagógica y lo que la misma implica de acuerdo a la información recolectada. Igualmente, es necesario destacar, de previo a que se dé inicio con el análisis, que la mediación pedagógica forma parte de los aspectos técnico-curriculares que se proponen en el documento “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022) y, tal y como se ha hecho con los 3 anteriores aspectos, se dedica el siguiente apartado a todo lo que involucra la mediación pedagógica docente dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE.

Mediación pedagógica docente en los espacios de enseñanza del inglés como LE, el planeamiento didáctico y el (rol de la persona docente dentro del aula). La mediación pedagógica, de acuerdo con lo que se explica en el documento “Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar” (2022), incluye todas aquellas actividades, técnicas y métodos que una persona docente planifica y pone en práctica, de forma intencionada, dentro del aula preescolar donde labora. Es por esto mismo que se puede decir que, este tercer aspecto técnico-curricular se evidencia desde el momento en que se planifica, como persona docente, todo aquello que se va a hacer dentro de los espacios de construcción de aprendizajes. Por esta misma razón es que, para el siguiente análisis, se decide partir, en una primera parte, desde los datos recabados con respecto a lo que conlleva la planificación de dichos espacios desde antes de ingresar al aula. Después se pasará a la parte de la mediación que se refleja dentro del aula y, finalmente, se hará un análisis de otros factores que, de acuerdo con las personas docentes participantes, son también de gran importancia dentro de la mediación pedagógica.

Sin embargo, previo a comenzar el análisis de la información desde la perspectiva de la planificación de los espacios de enseñanza del inglés como LE, es necesario partir de la definición y el significado que explicaron 3 de las 13 personas docentes participantes sobre este aspecto técnico-curricular. En el caso de la **P6**, ella definió la mediación pedagógica como:

*facilitarles a los chicos **experiencias en las que ellos puedan empezar a construir aprendizaje de una lengua extranjera**, o sea, darles experiencias donde ellos se sientan cómodos, si tienen que decir una palabra, aunque esté mal dicha, **que ellos se sientan cómodos porque están construyendo ese aprendizaje**. Eh, darles actividades que no sean nada más como **siéntese y repita o veamos este video y repito o veamos estas***

*flashcards y repita, sino, verdad, buscar formas diferentes de presentarles vocabulario, incluso de construir vocabulario juntos en algún momento. [...] como de darles experiencias donde ellos se sientan cómodos, que no sea lo mismo que hemos visto siempre a las maestras de, de inglés hacer como repita, repita, repita como lorito verdad [sic], sino como ir poquito a poco, este, que **ellos se sientan confiados y que escuchen mucho, mucho, mucho, mucho, este inglés.** (P6, [II Entrevista](#), pp. 20-21, Comunicación personal, 13 de octubre).*

Por parte de la **P11**, ella además de haber coincidido con su relato con lo que definió la P6, también agregó que la propuesta de mediación que tiene el MEP actualmente busca que los niños y las niñas se apropien poco a poco más de sus propios procesos de aprendizaje y estos sean pautados de acuerdo al ritmo de cada uno y una. Esta persona docente dijo también que lo que más le gusta es

*“**poder ver de ellos que lo que ellos verdaderamente están comprendiendo [...]** que sea verdaderamente **significativo** y **motivarlos** a que ellos después lo puedan también poner en práctica [...] irles puyando a que vayan haciendo esa búsqueda en ellos mismos de cosas que ya hemos trabajado, visto. (P11, [II Entrevista](#), p. 20, Comunicación personal, 6 de noviembre).*

Con respecto a lo que dijo la **P9** en el espacio de entrevista es que, para ella, la mediación pedagógica es totalmente guiada debido a su realidad, en donde ella trabaja bajo la modalidad de “experiencias de la jornada” ([II Entrevista](#), p. 21, Comunicación personal, 2 de noviembre). Ella comentó que, de acuerdo con su experiencia, no puede llegar a decirles a sus estudiantes que deben trabajar de forma independiente mientras que ella rota por el grupo observando. “No, no, no, yo tengo que sentarme... **entre más yo me siente con ellos a decirles**

*bueno ustedes trabajan solos, pero yo voy a ver que [sic] están haciendo, **más van a escuchar el vocabulario en inglés**" (P9, [II Entrevista](#), p. 21, Comunicación personal, 2 de noviembre).*

Estos tres puntos de vista y definiciones sobre lo que significa la mediación para las 3 personas docentes dejan en evidencia que la mediación es un aspecto que depende de una serie de valores que lo hacen único, siendo uno de estos la persona docente. Cada persona profesional en el área de educación tiene su propia manera de mediar y de ejercer sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, de acuerdo con sus principios, experiencias y creencias. De hecho, en esta misma línea, la persona docente participante **P3** mencionó esto anteriormente explicado y, además, describió cómo se visualiza ella como docente de inglés y de qué forma influye lo mismo en la forma en que ella media los espacios para la enseñanza de este idioma:

*En el caso mío, yo sí soy una **docente** que es muy [sic] **preocupada** por, por porque [sic] cada uno de los **chicos**, más que aprender a la fuerza, estén, estén disfrutando mi clase de inglés. Me encanta, o sea, **me gusta verlos felices, me gusta ver que les gusta el inglés, [...] el asunto es simplemente disfrutar con respeto y que no se no se aloquen del todo, verdad.** (P3, [II Entrevista](#), pp. 38-39, Comunicación personal, 11 de septiembre).*

Ahora bien, una vez que se explicó el significado de este aspecto técnico-curricular para 3 de las 13 personas docentes participantes de los espacios de entrevistas, se procederá a analizar la información perteneciente a este término, como se dijo en un inicio, a partir de la planificación de los espacios de inglés.

Planeamiento didáctico. De acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2024), las personas docentes deben planificar sus espacios de enseñanza a partir de los contenidos y habilidades que se sugieren en el mismo y, orientando sus estrategias en las sugerencias incluidas en este documento. Sin embargo, un tipo de planeamiento específico en lo que respecta al tiempo que debe de contemplar (planeamiento semanal, mensual, trimestral) es una decisión que toma él área de dirección de una institución educativa o la misma docente si cuenta con esa posibilidad. A este hecho, la P5 explicó que, en su caso, se les “*permite*” trabajar a partir de un planeamiento semanal y que lo mismo trae beneficios. Tal y como lo explicó esta persona docente:

*[...] a mí me gusta mucho la forma en que planeamos nosotras, las de inglés, de experiencias de la jornada, porque nosotros **nos dan la posibilidad de planear por semana**. Porque usted va viendo el avance que dejó en la semana y la siguiente lo continúa. **Entonces hay un proceso continuo**, entonces, eh, que si tengo que devolverme me devuelvo... (P5, [I Entrevista](#), p. 34, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Con respecto al extracto de texto anterior, la persona docente participante afirmó que su forma de planear es semanal y atribuyó esto a la modalidad bajo la cual trabaja, sin embargo, la P7, quien trabaja a partir de la modalidad “experiencias de la jornada” contradujo esto. Ella mencionó que su elección, en cuanto al planeamiento fue hacer el mismo mensual y dio como razón por la cual esto es para ella lo más viable que “[...] **vale más la pena tocar un tema**, ya que los veo tan poquito durante un mes para ver qué **vocabulario** se aprenden o para estar segura que se van a aprender por lo menos 3 palabras del vocabulario” (P7, [I Entrevista](#), p. 21, Comunicación personal, 17 de octubre).

Después, cabe destacar que el Programa de estudio de Educación Preescolar (2014) está disponible únicamente en español y, 3 personas docentes de las 13 entrevistadas explicó que su forma de aplicar este Programa como herramienta de planificación consiste *“únicamente que invertirlo en inglés y ellos lo dicen, sí, es super sencillo, agarrá lo que ves en español y lo pasás al inglés y la enseñanza de un segundo idioma tiene otro proceso totalmente [sic] [...]”* (P8, [I Entrevista](#), p.11, Comunicación personal, 6 de octubre).

Siguiendo esta misma línea, la persona docente **P1** explicó también que

*estamos partiendo de una traducción de un programa de español para aplicarlo en inglés cuando un chico ni tan siquiera le dice a usted “Hello, how are you, my name is tal” y tenemos que adentrarnos de una vez a un tema. Entonces **no hay como una preparación previa** para que el chico diga, ok, qué está pasando, [...].* (P1, [I Entrevista](#), pp. 10-11, Comunicación personal, 24 de agosto)

Esta última persona docente aprovechó para comentar no solo que la planificación utilizando el Programa parte, en su caso, desde la traducción, sino que también afirmó toma en cuenta de los desafíos que ella recalca de este documento. Sin embargo, el tema de los desafíos se profundizará más adelante en este análisis. Por el momento, regresando a lo que contempla la planificación de los espacios a partir de la traducción del Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014), el cual está construido y diseñado en español, las personas docentes **P2** ([I Entrevista](#), p.17; [II Entrevista](#), p.20) y **P11** ([I Entrevista](#), p.12; [II Entrevista](#), p.14) también afirmaron trabajar bajo este método de *“traducción literal”* de los contenidos y las habilidades.

De la mano con la planificación de los espacios, las personas docentes participantes también comentaron sobre tipos de estrategias o experiencias a partir de las cuales ellas prefieren mediar dentro de estos espacios para la enseñanza del inglés como LE. Específicamente, 2 de las

13 personas docentes mencionaron en sus espacios de entrevista que ellas prefieren que su mediación pedagógica en las estrategias que hacen con los niños y las niñas partan de la creatividad, la musicalidad y el movimiento. La persona docente **P7** dijo que ella utiliza las **canciones** como método para apoyar el aprendizaje de los contenidos (P7, [I Entrevista](#), p. 26, *Comunicación personal, 13 de septiembre*). La misma persona docente expuso que, además de canciones aplica el **movimiento**, el baile, específicamente en el contenido de “término a término” (P7, [I Entrevista](#), p. 31, *Comunicación personal, 13 de septiembre*). El movimiento también fue mencionado por la persona docente **P9** y además el **arte**. Ella dijo “[...] **mis clases de inglés son [sic] no son sentarse, colorear, [...] y hacer actividades**” (P9, [I Entrevista](#), p. 13, *Comunicación personal, 12 de octubre*).

Ahora, parte del planeamiento no es solo planificar las estrategias y elegir los medios, los métodos que mejor se adapten, de acuerdo con los gustos y experiencias de cada persona docente, para la mediación pedagógica de los espacios de inglés como LE. Parte del proceso de planeamiento incluye los contenidos en sí, las habilidades que las personas docentes deben de enseñar a los niños y las niñas, de acuerdo con lo que dice el Programa. En el caso de las personas docentes entrevistadas, a quienes se les consultó sobre la mediación de los contenidos que se disponen en el Programa, 7 de las 13 brindaron información sobre esta parte del aspecto técnico-curricular “*mediación pedagógica*”.

Sobre los contenidos y el Programa, la persona docente **P4** explicó que

*el programa ya viene, por ejemplo, esta semana valores, vamos a trabajar cosas en el área auditiva. Entonces vienen como **prácticas enfocadas** a lo que es la **escucha**. La otra tal vez es como de **visual**, la otra es como de hacer talleres manuales como*

kinestésica [...] Tiene que llevar el tiempo ya establecido sus horas y lo que va a durar. (P4, [I Entrevista](#), pp. 14-15, Comunicación personal, 2 de septiembre).

Con esto anteriormente expuesto que compartió la persona docente P4, se entiende que, desde el punto de vista de la persona profesional de la educación, el Programa no solo incluye los contenidos, sino también diferentes opciones de mediación pedagógica para abarcar los diferentes tipos de aprendizaje y asegurar un aprendizaje desde todos los ángulos para todos sus estudiantes.

En el caso de la persona docente participante P9, ella mencionó y ejemplificó que ella utiliza los contenidos y las habilidades que forman parte del Programa de Estudios, pero para facilitar la comprensión por parte de sus estudiantes, los fusiona con temas específicos que sean conocidos y fermenten una mediación desde la familiaridad. Ella lo explicó de esta forma:

*Por ejemplo eh [sic], jugar eh, que estamos viendo la **comida**, [...] A veces son cosas que yo digo que, o sea, **son contenidos que yo digo cómo les enseño yo inglés, o sea vocabulario en inglés con un contenido como este, por ejemplo. Esto [sic] era el contenido de esta semana, era como algo parte del todo. [...] y era como clasificar cosas, [...] Yo escojo un tema y hago que clasifiquen con ese tema. Estoy viendo el tema del programa y estoy viendo vocabulario. Entonces digamos hoy vimos, estamos viendo los [sic], la comida, estamos viendo comida saludable y no saludable. La diferencia entre frutas y vegetales, pero todo en vocabulario inglés. Y ahí estoy reforzando el tema que están viendo, que es el tema de la parte al todo. (P9, [I Entrevista](#), p. 13, Comunicación personal, 12 de octubre).***

Ahora, como se dijo anteriormente, esta persona docente ejemplificó también su idea con un relato de una experiencia que se llevó a cabo en su aula, el cual se expone a continuación:

Hoy, por ejemplo, hicimos un juego de que dos chiquitos se escondían afuera, que tienen que ir al afuera de la clase y después otros, los otros adentro [sic] de la clase, tenían que esconder algún objeto de comida y ellos tenían que buscarlo y entonces los demás tenían que darles pistas. [...] yo soy de las que se complica la vida. (P9, [I Entrevista](#), pp. 13-14, Comunicación personal, 12 de octubre).

El que las personas docentes enseñen los contenidos a partir de temas específicos no es solo una situación que mencionó la persona participante P9 en su entrevista. En el caso de la persona docente P7, ella mencionó un contenido específico del Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014) en el que ella se apoyó con el tema de animales de la granja: Ella mencionó que trata “[...] como siempre, basarme en un tema, por ejemplo, en, en **“phonetic” era de “animals”, “farm animals”, entonces todo el mes fue de animales de la granja, todo, absolutamente todo”** (P7, [I Entrevista](#), p. 31, Comunicación personal, 7 de septiembre).

Igualmente, ella brindó otros ejemplos en donde expone la manera en que ella fusiona los contenidos o las habilidades del Programa con temas específicos. Esta persona docente lo expone de la siguiente manera: **“Entonces, por ejemplo, si me hubiera tocado, eh, no sé, en ese momento término a término hacemos rompecabezas de the “shadows” y hacemos con las farm [...]”** (P7, [I Entrevista](#), p. 32, Comunicación personal, 7 de septiembre).

En el segundo encuentro de entrevista, esta misma persona docente explicó otra vez, la dinámica de cómo ella integra los contenidos y los temas, así como también aclaró por qué, en su opinión, este método es efectivo.

Ella comenzó diciendo que prefiere que su mediación parta de temas específicos porque “[...] lo que hablamos la vez **pasada se adquiere más vocabulario**, van entendiendo como el hilo de lo que yo les voy presentando, **porque obviamente yo lo voy presentando de lo más fácil a lo más...**” (P7, [II Entrevista](#), p. 11, Comunicación personal, 17 de octubre).

Luego, esta misma persona docente continuó y expresó:

[...] pero si este mes vamos a ver el tema de los animales marinos, entonces obviamente se trabaja mucho sobre los animales marinos y las canciones hablan sobre los animales marinos, entonces **hay demasiada repetición y demasiado bombardeo de información**, a pesar de que son solo tres veces por semana de ese tema como **para que se les quede por lo menos de un animal marino**. (P7, [II Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 17 de octubre).

Otro aspecto dentro de la mediación pedagógica que las personas docentes participantes mencionaron a lo largo de los diferentes encuentros de entrevistas aún tiene que ver con la enseñanza de los contenidos, pero, esta vez, lo que 2 de las 13 personas participantes mencionaron es que ellas han debido, en ocasiones, ya sea modificar el contenido a la hora de mediar (P9, [I Entrevista](#)) o interrelacionar habilidades (P8, [I Entrevista](#)). Esto, de acuerdo con lo que ellas comentaron se debe a que hay contenidos “**súper difíciles**” (P9, [I Entrevista](#), Comunicación personal, 12 de octubre), uno de ellos siendo el contenido “**Identidad sexual**”.

Con respecto a esto, la persona participante P9 dijo:

A mí eso me parece que es un **tema muy controversial**. Eh, entonces yo lo que he hecho es basarme más que todo, como en que **ellos reconozcan partes del cuerpo y las**

diferencias. Pero me, ese se me hizo súper difícil [...]. (P9, [I Entrevista](#), p. 22, Comunicación personal, 12 de octubre).

La interrelación de habilidades o contenidos fue un aspecto que la persona docente participante **P8** expresó y lo que dijo fue ella trata de desarrollar, en una sola actividad, muchas cosas, tal es el caso de los contenidos selección -refiriéndose a inclusión de la parte al todo- y *seriación* ([I Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 6 de octubre).

Esta misma persona docente acompañó esta afirmación con un ejemplo de mediación pedagógica que ella aplicó con el tema del cuerpo humano para desarrollar los contenidos que se mencionaron con anterioridad:

*Di no digamos de esto, de la **de la parte del todo** y bueno, lo he trabajado mucho. [...] trabajamos como lo que fue la parte **de las partes del cuerpo, que, los sistemas que tenemos, la parte de los órganos**, yo tengo este material que trabajo con ellos (se levanta a traer un tipo **rompecabezas** de las “capas del ser humano” desde el esqueleto hasta la piel). (P8, [I Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 6 de octubre).*

De hecho, esta misma persona docente brindó otro ejemplo con otros contenidos que ella interrelaciona a la hora de enseñarlos en el aula. Tal es el caso de las vocales e incluso las sílabas. Esta persona docente dijo:

*[...] yo, **a lo largo del año** igual yo le [...] **meto vocales y les meto sílabas** porque en primero me gusta, me gusta que ya vayan por lo menos con algunas cosas ya base, entonces digamos y **yo trabajo un poco de todo**, [...]. (P8, [I Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 6 de octubre).*

Ahora, otro punto importante además de los que ya se han conversado hasta ahorita a lo largo del análisis sobre el aspecto técnico-curricular “*mediación pedagógica*”

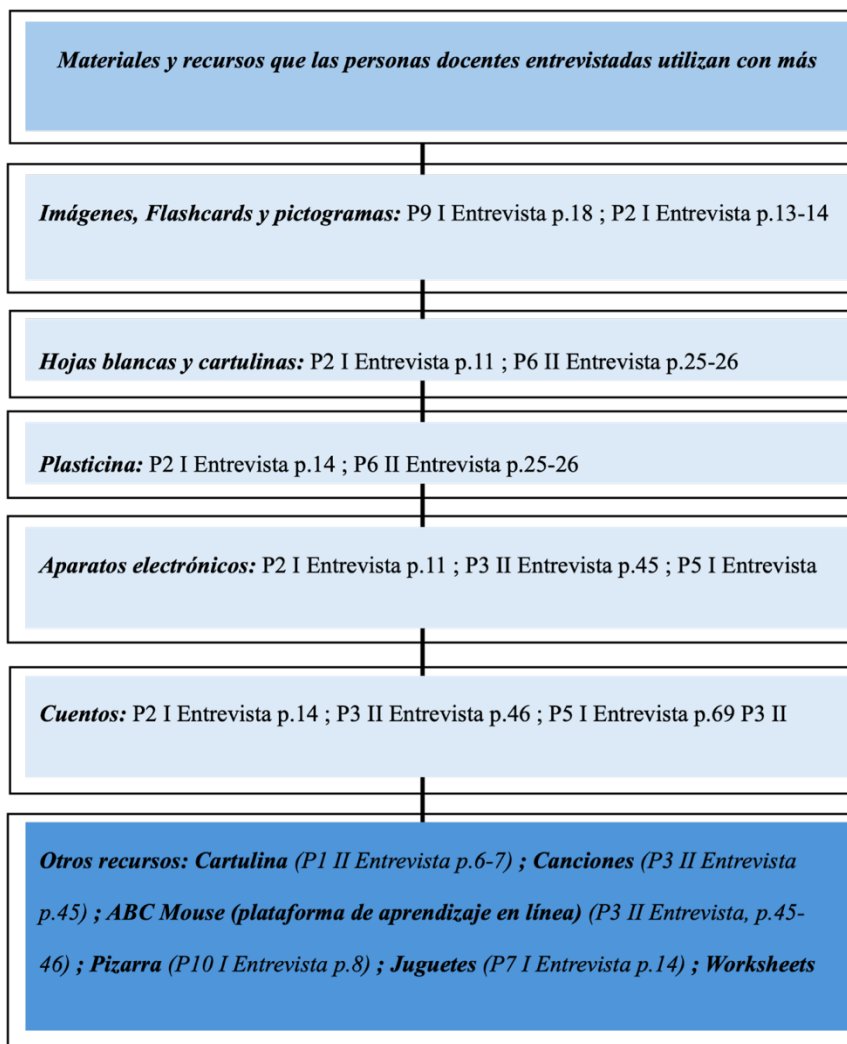
(definición de este aspecto por parte de las docentes, formas preferidas por docentes para mediar, integración de contenidos y habilidades a temas específicos, interrelación entre varios contenidos o incluso la modificación de estos) es el hecho de que, a lo largo de los momentos, dentro del aula, en los cuales la persona docente media, ella apoya sus prácticas en diferentes materiales y recursos. Sobre este tema de los materiales y recursos a los que las personas docentes tienen acceso hablaron 12 de 13 docentes entrevistadas en su totalidad.

En el caso de estas 12 docentes, todas mencionaron por lo menos un tipo de material o recurso que ellas utilizan en sus aulas a la hora de mediar un contenido o una habilidad.

A continuación, se presenta una figura (Figura 22) en donde se exponen los tipos de recursos y materiales que dos o más personas docentes utilizan en sus aulas a lo largo de los procesos de enseñanza del inglés como LE.

Figura 22

Materiales y recursos que las personas docentes entrevistadas utilizan con más frecuencia para su mediación pedagógica



Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

Continuando en la línea de los materiales y recursos, otros de los datos recabados sobre este tema, el cual se mencionó en la figura anterior tiene que ver con el apoyo que representan los pictogramas o “flashcards”. Este tipo de recurso fue mencionado por 3 personas

docentes de las 13 entrevistas en una totalidad. Cada una de ellas mencionó la razón por la cual hace uso de este recurso. En el caso de la P9, en el primer encuentro de entrevista, esta persona docente mencionó que el utilizar collares con imágenes o pictogramas les permite a los niños y niñas generar una asociación entre una palabra específica y una imagen que tenga que ver con la misma. Esta persona docente lo expresó así:

*[...] me hago **collares con imágenes** o con frases, entonces trato de que ellos se acuerden por medio de, de esas imágenes y me, me ha ayudado mucho también, o sea como enseñarles la imagen y que eso asocien imagen con palabra y con verdad, eso me ayuda mucho. (P9, [I Entrevista](#), p. 18, Comunicación personal, 12 de octubre).*

Sobre esto, la persona docente **P2** también dijo que ella apoya su mediación pedagógica en este tipo de recurso porque de esta forma toma en cuenta el tipo de aprendizaje y necesidades de algunos de sus estudiantes. De hecho, ella brindó un ejemplo de uno de los pictogramas que utiliza: “[...] entonces a veces es como **“sit down” y le señalo** -haciendo referencia al pictograma que tiene con un niño sentado con las piernas cruzadas-” (P2, [I Entrevista](#), pp. 13-14, Comunicación personal, 25 de agosto).

Llegando al final de lo que respecta a la mediación docente, las personas docentes mencionaron 2 aspectos más. Por una parte, 6 de las 13 personas docentes entrevistadas hicieron también comentarios sobre la importancia y la presencia del **lenguaje no verbal**, la mímica y los gestos en su mediación pedagógica a la hora de enseñar inglés como LE. Finalmente, 4 personas docentes de las 13 hablaron de aquellas situaciones que ellas median en el idioma español con sus estudiantes. Estos tres puntos se abordarán a continuación por separado. A continuación, se analizan las informaciones recabadas sobre lo que compete a aquellas situaciones que la persona docente media en idioma español y el uso del lenguaje no verbal, gestos y mímica como parte de

la mediación pedagógica dentro de los espacios de aprendizaje. Finalmente se abarcará el análisis de la información relacionada con el rol del docente y, por consiguiente, del estudiante.

Primeramente, es importante tomar en cuenta que, de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014), el rol de la persona docente dentro de aula debe potenciar el desarrollo integral del niño y la niña, siendo modelo, guía y dejando espacio para la participación activa y protagonista de cada uno de sus estudiantes. Siguiendo en esta misma línea la persona docente participante **P5** mencionó en su primer encuentro de entrevista que ella, en su mediación promueve una participación equitativa de los niños y las niñas, esto con el fin de poder asegurarse de que todos están entendiendo y tengan la posibilidad de demostrar los aprendizajes construidos en diferentes momentos de la jornada. Esta persona docente explicó también que ella, abiertamente le pregunta directamente a cada uno de sus estudiantes para propiciar un ambiente en donde todos tengan la oportunidad de decir algo (*P5, [I Entrevista](#), p. 49, Comunicación personal, 7 de septiembre*).

Por otra parte, en el caso de lo que comentaron 5 de las 8 personas docentes participantes que se refirieron al tema del rol docente y del estudiante, ellas mencionaron que en sus aulas predomina el rol protagonista de los niños y las niñas. A continuación, se presenta una tabla (Tabla 11) con los comentarios que estas personas docentes hicieron sobre lo que es el protagonismo y el cómo luce dentro de sus aulas.

Tabla 12

Comentarios hechos por las personas docentes sobre el protagonismo de los niños y las niñas dentro de sus aulas

<i>Persona docente entrevistada</i>	<i>Comentario sobre la participación activa y el protagonismo de los niños y las niñas dentro de la mediación pedagógica docente.</i>
<i>P6</i>	<i>A mí me gusta mucho y mis estrategias van basadas en que ellos puedan crear sus, sus resultados... los puedan plasmar en algo que ellos hagan, no algo que yo les de pre-hecho solo para que coloreen, solo que lo llenen. Ehm, me gusta mucho hacer juegos, trato también de traerles cositas que ellos puedan tocar...sentir, ósea que lo vivan con sus 5 sentidos, entonces más o menos por ahí van mis clases. (1 Entrevista, p. 14, Comunicación personal, 7 de septiembre).</i>
<i>P7</i>	<i>Eh, trato de que todas las actividades sean muy participativas, trato de que todas las actividades sean interesantes. Trato de, como no hacer hojas de trabajo para que se entretengan más, para que sea diferente para ellos, porque están sentados con docentes que sí hacen muchas hojas de trabajo, entonces trato de tener actividades distintas para ellos para que el idioma les, les guste y les quede y podamos sentarnos a hablar y, si hay 2 que lo lograron, que yo sé que lo lograron solamente conmigo (muestra los dedos para arriba en señal de “bien”) (1 Entrevista, p. 19, Comunicación personal, 13 de septiembre).</i>

P10 [...] no quiero ser una docente que esté sentada en un escritorio y que ponga a los chiquitos a llenar hojitas, no, me encanta ser activa, me gusta, este, **proactiva**. Que los niños hagan, **que los niños disfruten**, que los niños exploren, que los niños, este, **obtengan los conocimientos por sí mismos a partir de sí mismos, que ellos sean los que lo construyan el conocimiento**, todo eso me encanta todo eso, que tengan contacto con el objeto de estudio, todo eso me encanta. (I Entrevista, p. 28, Comunicación personal, 16 de octubre).

P8 De hecho, que hay una **modalidad de aula invertida**, creo que se llama, en donde **uno se vuelve más un acompañante y los estudiantes son como los encargados del proceso**. Eso es más que todo lo hago cuando hacemos investigaciones, como eso de lo de Marie Curie. Yo les tiro los nombre, verdad y tal vez se los escribo en la pizarra y ellos con la tablet y ellos los escriben en la tablet o yo les ayudo y ellos ahí van buscando... “no, pongamos este video” “Uy, vean, no sé qué” entonces verdad yo le digo “bueno chicos ahí hay material, si ustedes quieren hacer algo...” “Uy por qué no hacemos a Amelia Earhart y porque no hacemos el avión que voló a Amelia...” y yo “aquí hay tijeras”... Yo les, como que les doy, les, **voy acompañándolos, pero ellos son como los encargados de ir desarrollando** como... que hicieron el avión y ¿será que vuela afuera? “Díay, vamos a probar”, verdad. Entonces yo voy como ahí como un

acompañante más pero ellos son como los que van... (II Entrevista, p. 18, Comunicación personal, 26 de octubre).

P2 *Tal vez en 2 momentos al día, qué es **cuando juegan con los juguetes del aula**, verdad... Yo generalmente nada más reparto de forma que sea variado porque este si no, los chicos estaban jugando siempre con lo mismo, o sea, un grupito, siempre me agarra lo mismo, entonces ya no, ya ahí también soy un poco más activa y prefiero repartir yo, pero ya ahí si yo voy y me siento y es cuando hago mis cosas y tengo que pegar algunas circulares, si tengo que hacer alguna cosa ya es como ese momento que ya hice ya una vez que está todo repartido, lo dejo. Y en el recreo, que, si ellos sí tienen un **espacio de recreo**, eh, juego con ellos únicamente cuando ellos me lo piden y si no, simplemente yo me quedo cuidando, supervisando y que ellos sean los que quieran experimentar. Si tienen también, ahí sí tienen los legos, tienen un “baldecillo” [sic] como con agua, con “patillas” y, y ahí tienen varios juguetes, tienen como un arenero y tienen una casita, entonces yo los dejo, di, para que ellos también, sea un momento bastante libre de... no es aprendizaje en inglés, pero es aprendizaje interactivo de ellos, que también es obviamente necesario. Entonces tal vez serían esos 2 momentos. (II Entrevista, pp. 36-37, Comunicación personal, 12 de septiembre).*

Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Al contrario de lo que cada persona docente mencionada en la tabla anterior expresó sobre la puesta en práctica de la una metodología activa en donde los niños y las niñas sean los protagonistas, otras dos personas docentes detallaron que, por la realidad y el contexto en el que ellas trabajan, la aplicación de una metodología activa, en donde el niño y la niña sea los protagonistas y el rol que la persona docente adopta sea acompañante es complejo y lo mismo depende, por lo menos en el caso de la persona docente **P3**, de los contenidos que deba enseñar en el momento. Esta persona hizo mención de que, en casos específicos de habilidades o contenidos definidos, tal es el caso de los fonemas. Ella dijo que:

A ratos no es tan fácil, por ejemplo, en el sentido de, de, como con lo de las letras que yo te decía lo de, lo de, los, los “phonics” (fonemas). Di ahí, ahí sí, sí utilizo videos y todo el asunto y este, pero, es más, más de, de aprender y mucho repetir, verdad. (P3, [II Entrevista](#), p. 27, Comunicación personal, 11 de septiembre).

Por otra parte, la otra persona docente, específicamente el P7, en su segundo encuentro de entrevista admitió que ella “Casi nunca [...]” ([II Entrevista](#), p. 30, Comunicación personal, 17 de octubre) implementa una metodología activa en donde ella adopte un rol acompañante. Por el contrario, ella procura siempre trabajar de una forma dirigida, esto por “eso es muy difícil” ([II Entrevista](#), p. 30, Comunicación personal, 17 de octubre). De hecho, ella dio una explicación clara por qué, desde su punto de vista y experiencia trabajando en el sistema educativo público de Costa Rica, este tipo de metodología, la participación activa de los estudiantes y el rol acompañante del docente “no es real”, tal y como ella lo expresa. A continuación, se presenta dicha explicación:

O sea, ahorita con el, con el trabajo que hice de las culturas en la otra escuela, pues sí, eh, y, y a medias, porque es: “este es el material, trabajen”. Y no me importa,

*digamos, al final del día yo no voy a ser la teacher que hicieron que se aprendieran, eh, los nombres del mundo. O sea, me explico. Pero no es real, o sea, yo o, yo podía hacer eso en “Little Monsters” (institución privada donde laboró por 2 años previo a ser nombrada en el MEP) ahorita y que quieran, no me acuerdo en cuántos eran, pero eran poquitos...[...] Ahorita son 20. [...] Y nueve grupos, o sea, yo le doy el, yo le doy el, a los chiquillos y primero no se va a poner de acuerdo, segundo, se van a pelear y tercero, no van a concluir el trabajo. O sea, sí, es muy difícil. Son muchos. Si fuera un grupo más pequeño, si fueran seis yo amaría poder hacer eso con todos los grupos. O sea, como “este es el material”. A ver qué sale y ya. Una vez que salga, como **hablarlo, conversarlo, sería delicioso, pero no es real. En el MEP, por lo menos, no es real.** (P7, [II Entrevista](#), p. 30, Comunicación personal, 17 de octubre).*

Finalmente, un punto importante que apoya las afirmaciones que las personas docentes P7 y P3 comentaron con respecto a la realidad que ellas viven en sus aulas y el por qué ellas consideran que las mismas dificultan la mediación desde un rol docente acompañante y un rol activo por parte de los niños y las niñas. De acuerdo con estas personas docentes, lo mismo tiene que ver con que toda práctica pedagógica de la persona docente en la actualidad parte de una traducción del Programa diseñado por el MEP en el año 2014 para los niveles de preescolar. Este documento fue diseñado para ser aplicado en español (lengua materna de la mayoría de los niños y las niñas de Costa Rica) y este fue uno de los hechos en el que enfatizó la persona docente participante **P7** en donde afirmó que, a pesar de que ella sigue el Programa para sus planeamientos mensuales, ella también contempla las habilidades y las capacidades de los niños y las niñas en sus grupos y que no todos van a avanzar en el aprendizaje del inglés como LE

por diferentes razones, tal es el caso del área de madurez. Ella dijo que *“Entonces muchas veces yo como docente **dejo de pelear con que un niño me entienda, porque yo sé que su capacidad, [...], no da para que esté entendiendo un segundo idioma y no en este momento ni nunca”*** (P7, [II Entrevista](#), p. 13, *Comunicación personal*, 17 de octubre). Esto que dijo esta persona es un ejemplo de que el rol del docente debe ser más dirigido de acuerdo con la realidad en la que se desenvuelve cada docente y, en el caso de la P7, las características de sus grupos ameritan un abordaje más dirigido por parte de la figura docente.

Ahora, una vez que se abarcó lo que corresponde al rol de la persona docente, así como el rol de los niños y las niñas y cómo estos dos aspectos forman parte de la mediación y de la metodología activa, seguidamente se procederá a abordar toda aquella información recuperada con respecto al elemento “comunicación no verbal” como parte de la mediación y práctica pedagógica de 6 de las 13 personas docentes entrevistadas. Ellas abordaron el uso de la comunicación no verbal como herramienta para apoyar lo que ellas dicen en el idioma inglés y que, de esta forma, se les facilite a los niños y las niñas la comprensión de lo que se les está diciendo.

Las personas docentes, específicamente 4 de las 6 personas que mencionaron el tema del uso de lenguaje no verbal compartieron, en sus diferentes espacios de entrevistas, compartieron las razones por la cuales este es un aspecto que no puede faltar en su mediación docente dentro del aula. De hecho, las razones que se mencionaron radican en que el uso de señas específicas (dedo arriba para indicar respuesta o acción correcta, movimiento de las manos hacia arriba para simbolizar que es momento para levantarse, dedo índice sobre los labios para hacer alusión a la necesidad de hacer silencio, entre otros), movimientos con el cuerpo acompañado de lo que se

les está diciendo a los estudiantes permite y facilita la comprensión de lo que se comunica. Además, tal y como lo dijo la persona participante P9 en su entrevista, la implementación de lenguaje corporal apoya y provoca un “enganche” (P9, [I Entrevista](#), p. 12, *Comunicación personal*, 12 de octubre) en lo que sea que la persona docente esté proponiendo en el momento. Aunado a esto, la persona P8 describió algunos momentos dentro de su jornada en donde ella aplica una fusión entre la comunicación no verbal y la comunicación verbal para apoyar la comprensión de su grupo. Ella contó:

*Inicialmente es por medio de **modelaje**, digamos, mucho ehm, el acompañamiento del significado en español, y mucho, o modelaje, digamos yo “**stand up**” verdad, entonces, **con las manitas (haciendo señal de levantarse con sus manos)**, “**chair under the table**”, entonces **yo les empujo la sillita**, verdad, may I... [...]. (P8, [I Entrevista](#), pp. 13-14, *Comunicación personal*, 6 de octubre)*

En el caso de la persona docente P8, ella también brindó un ejemplo de una situación dentro de su mediación pedagógica en donde se ejemplificó la inclusión del lenguaje no verbal para apoyar sus prácticas dentro del aula:

*Yo uso mucho la mímica y la tonalidad digamos como que gesticulo mucho y uso mucho digamos “**inside, verdad inside**” y **hago la mano así como verdad como hacia adentro y básicamente eso digamos cuando estoy leyéndoles un cuento** [...]. (P8, [II Entrevista](#), p. 11, *Comunicación personal*, 26 de octubre).*

En el ejemplo anterior se mencionó información sobre el lenguaje no verbal, sin embargo, la persona docente también hizo alusión al uso del español en situaciones específicas dentro de su mediación y, este aspecto no fue únicamente indicado por ella, sino que también otras 3 personas docentes hicieron comentarios al respecto. Es decir, 4 de las 13 personas

docentes participantes detallaron sobre espacio, situaciones y momentos en donde ellas han hecho uso del español para asegurar la comprensión, ya que corresponde a la lengua materna de la mayoría de los niños y las niñas que asisten a las diferentes aulas preescolares.

En el caso de una de las personas docentes, específicamente la participante **P6**, ella indicó que el uso del español dentro de su mediación pedagógica se limita a utilizarlo de apoyo para que los niños y las niñas comprendan lo que está sucediendo y de lo que se está hablando. Ella dijo que *“porque si suelo usar algunas cosas en español...porque **no te comprenden todo en inglés**. Y la idea no es que se queden en el aire verdad...”* (P6, [I Entrevista](#), pp. 16-17, Comunicación personal, 7 de septiembre).

Ahora bien, así como la persona docente P6 solo utiliza el español para ubicar en el momento a sus estudiantes, en el caso de la persona docente participante P8, ella detalló que, su mediación pedagógica parte de una mezcla de ambos idiomas, tanto el español como el inglés, esto porque ella toma en cuenta las realidades y los contextos de los niños y las niñas y adapta sus prácticas, el programa y la propuesta como tal en base a estos. Ella lo especificó de la siguiente manera:

*[...] yo empecé como a, a crear, **a adaptar**, digamos **la propuesta a, a como le queda uno mejor como docente, ir enseñando, digamos, yo **no puedo dejar de lado de la lengua materna de ellos hay muchos chicos que tienen muchísimos problemas en terapia de lenguaje**. [...], yo les digo como una indicación larga en inglés y luego se las repito en español, [...].** (P6, [I Entrevista](#), p. 12, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Ahora, tal y como se comprende a partir de estas dos personas docentes que compartieron y explicaron el uso del español en su mediación pedagógica y que se detalló la

justificación de su uso en páginas anteriores, en esta misma línea, también está el caso de la persona docente participante P2 quien comentó que ella solo hace uso del español en situaciones de emergencia o donde uno de sus niños o niñas se lastima (P2, [II Entrevista](#), p. 23, *Comunicación personal*, 12 de septiembre).

Ahora, seguidamente se abordará y profundizará en los datos recopilados que se relacionan con el aspecto técnico-curricular “secuencia didáctica” que utilizan las personas docentes participantes de este proceso de investigación dentro de sus espacios de enseñanza del inglés como LE.

Secuencia didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE). De acuerdo con el documento diseñado para apoyar las prácticas docentes en la enseñanza de un idioma extranjero, el cual lleva por nombre “Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022)”, la aplicación de las estrategias y la mediación pedagógica en general deben respetar una secuencia específica descrita en este mismo documento. La misma consiste en tres momentos. Primero, se da inicio con lo denominado “Pre-Task” (PT) y este espacio es en donde los niños y las niñas deben recordar y aplicar los conocimientos previos para luego pasar a la segunda fase, “During-Task” (DT). Esta fase corresponde a aquellas propuestas de actividades que incentiven la construcción de aprendizajes, de vocabulario, de aspectos propios del idioma que se está aprendiendo. Finalmente, la última fase, “Post-Task” es el momento en donde los estudiantes demuestran, por medio de las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral) lo que han construido. Esta secuencia coincide con los principios del enfoque constructivista que persigue el MEP.

Ahora bien, de las 13 personas docentes entrevistadas 11 de ellas puntualizan aspectos importantes a tomar en cuenta para el análisis con respecto al tema de la secuencia dentro de sus

aulas y el rol que juega la misma en la mediación pedagógica del proceso de enseñanza del inglés como LE. De estas 11 personas docentes que se refieren al tema y que brindaron información sobre este de acuerdo con sus experiencia y realidades, 4 enfatizaron en que no están familiarizadas con esta secuencia que se propone en este documento oficial dirigido a las docentes (P1, [II Entrevista](#), p.17; P7, [II Entrevista](#), p.26; P11, [II Entrevista](#), p.18; P2, [II Entrevista](#), p.12). Sin embargo, de estas 4 personas docentes que expresaron no conocer esta secuencia, 2 confirmaron que, naturalmente, estas tres etapas pertenecen a sus jornadas de forma empírica o inconsciente. Tal es el caso de la persona docente participante **P11**, quien explicó que, aunque no conoce el concepto como tal desde la parte teórica, ella sí pone en práctica dicha secuencia. Esta persona docente lo explicó de la siguiente manera: *“Creo que exacto, tal vez es como el **concepto** propiamente, verdad, **no lo manejo, pero ya en el día a día sí, de hecho, lo que le cambian es el significado [...]***” ([II Entrevista](#), p. 18, *Comunicación personal, 6 de noviembre*). Igualmente sucedió con la persona docente P2, quien en su segundo encuentro de entrevista detalló que, si bien ella no aplica dicha secuencia pensando directamente en ella, de forma inconsciente, se da un tipo de secuencia que, de acuerdo con la comprensión que la docente tiene de la misma, es como la que se propone por parte del MEP. De hecho, acompañado a esta afirmación, la docente se apoyó con un ejemplo para sostener lo que dijo. Dicho ejemplo se comparte a continuación:

*[...] creo que lo hago, pero de una forma muy inconsciente. Vamos a ver, yo estaba ya planeando para el, [sic] el planeamiento de la familia y desde que yo supe que ya venía ese tema, entonces empecé a meterles las canciones de “family”. Entonces “daddy finger” ... **Ya empecé como a irlos preparando con el vocabulario de forma casual, [...]**. (P2, [II Entrevista](#), p. 30, *Comunicación personal, 12 de septiembre*).*

Por otra parte, en el caso de las otras 2 docentes que admitieron su desconocimiento sobre la secuencia didáctica que se incluye dentro de las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022), si bien no afirman directamente en ninguno de sus encuentros de entrevistas que ponen en práctica dicha secuencia (PT, DT, PST), a partir de los ejemplos que brindan se puede determinar que sí lo hacen. Esto anterior se demostrará a partir de dichos ejemplos que se incluyen a continuación (Tabla 13):

Tabla 13

Ejemplos de 2 personas docentes sobre la secuencia didáctica aplicada en sus aulas

P1	<p><i>Es que, por eso, ahí vamos donde yo meto y yo hago lo que yo considero que está correcto y no tal vez lo que viene en el plan. La rutina, luego un “review” de todo, ya después empiezo con las “flashcards” para introducir el tema y ya después vemos el tema como tal con videos, con canciones, tal vez una que otra hoja pero casi no me gusta y con material concreto y ya después hacemos como un cierre y ya, sigo con el otro tema. (II Entrevista, p. 18, Comunicación personal, 30 de agosto).</i></p>
-----------	--

P7	<p><i>[...] trato de estudiar todos los, a ver, trato de usar desde lo más básico que empezamos con canciones hasta lo más, cortar, pintar y pegar, pero siempre como empiezo eh, enseñando vocabulario por medio de videos, imágenes o lo que sea, eh, y así digamos, ya voy. Cuando ya logran tener como el vocabulario base ya es como empezar a construir un poco más, empezar a crear con ese vocabulario hasta que ya puedan lograr reproducir. (II Entrevista, p. 27, Comunicación personal, 17 de octubre).</i></p>
-----------	--

Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Ahora, así como se dieron casos de personas docentes que afirmaron desconocer sobre esta secuencia desde el punto de vista teórico. Se dio el caso de 3 docentes que dijeron que sí conocían dicha secuencia didáctica que se incluye dentro de las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022) Es más, en el caso de la persona docente **P8**, ella repitió los nombres de cada una de las fases tal y como se le conocen dentro de este documento creado como herramienta para las docentes del inglés como LE además de que las describió. Lo que indicó fue:

*Sí, ellos hablan de **pre -task, during -task, and after -task o post -task**, algo así que son como las actividades que digamos como el **conocimiento previo**, el **during** es como de **lo que va a hacer**, vamos desarrollando el vocabulario que van aprendiendo y el **post** que es **lo que construimos** con eso, digamos [sic]. (P8, [II Entrevista](#), p. 12, Comunicación personal, 26 de octubre).*

Para acompañar la explicación y descripción que brindó la persona docente **P8** se presenta a continuación una figura con un ejemplo de estrategia o actividad que ella relató, en el cual se pueden identificar las tres fases de la secuencia didáctica que se debe de poner en práctica a la hora de enseñar el inglés como LE. Sin embargo, antes de presentar dicho ejemplo se considera necesario reiterar las fases de la secuencia didáctica de acuerdo con el documento de Orientaciones (2021) que se mencionaron con anterioridad, esto para una mejor comprensión del relato que se presenta a continuación: “Pre-Task” (PT) consiste en el momento en donde los niños y las recuerdan y aplican conocimientos previos. “During-Task” (DT) corresponde a los momentos donde se incentivan nuevos aprendizajes en temas integrales (vocabulario, aspectos

propios del idioma extranjero, entre otros). Por último, está la fase “Post-Task” y esta corresponde al momento en donde los estudiantes pueden demostrar lo que aprendieron, desde sus habilidades lingüísticas en el inglés. Antes de exponer un ejemplo concreto que ejemplifica dicha secuencia didáctica, es necesario enfatizar que la misma surge de una teoría de aprendizaje de la lengua, la cual se basa en que las personas aprendices, en este caso del inglés, lo hagan a partir de “tareas” que exponen un inicio, un desarrollo y un fin en todos los aprendizajes que sucedan. En inglés lleva el nombre “*task-based language teaching*”. Con respecto a esta teoría, Van den Branden (2016) la explica tomando en cuenta ciertos factores, entre ellos: las “tareas” que se les otorgan a las personas estudiantes y que deben completar debe contemplar ciertos aspectos como complejidad, tipo de manejo de información que requiere por parte de quienes aprenden el idioma, el tiempo que tienen para resolver cada una de las fases. Esta misma persona investigadora destaca que este acercamiento al aprendizaje de una LE o L2 tiene a la persona estudiante en el centro de su accionar que, por medio de las tareas y las fases que contemplan las mismas, logran desarrollar habilidades implícitas y explícitas con respecto al manejo de un nuevo idioma.

Ahora, una vez que se enfatiza en que esta teoría de secuencia didáctica no es únicamente propuesta dentro del documento de Orientaciones (2021) sino que es un acercamiento al mundo de una LE o L2 ya conocido, se procede a continuación a presentar el ejemplo brindado por la **P8** (Figura 23).

Figura 23

Ejemplo de estrategia en donde se identifican las 3 fases que contempla la secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera

¿Qué pueden hacer los hombres y qué pueden hacer las mujeres?

Contenido conceptual: "Posibilidades de acción"

Unidad Conceptual: "Conocimiento de sí mismo"

Descripción de la estrategia

PT: "[...] empezamos a hablar sobre cómo eran los hombres, cómo eran las mujeres, qué cosas hacían los hombres, qué cosas hacían las mujeres. [...] Entonces, les dije, ¿cuáles dirían ustedes que son las diferencias? ¿O qué, qué cosas diferentes podemos encontrar entre un hombre y una mujer? Entonces, ellos me empezaron a decir que el hombre era más fuerte que la mujer, que el hombre era más inteligente que las mujeres, verdad [sic], muchos comentarios machistas, que también son características de la población con la que trabajo. Entonces, la mamá es la que se queda en casa y el papá es el que provee, verdad, eh, del, del [sic] campo, el que tiene fuerza y mamá no, verdad, mamá es la que nos cuida, verdad.

DT: "[...] contamos como un cuento y vimos unos vídeos, entonces yo les enseñé los vídeos de una muchacha que llega a un gimnasio y le pide a un muchacho como que si le puede prestar la barra y el muchacho se ríe y ella llega y alza el mismo peso que el muchacho y luego vimos otros vídeos sobre [sic] y exploramos y con las tablets investigamos sobre quién era Marie Curie, quién fue, verdad, para romper esos paradigmas [...] Entonces hablamos de mujeres exitosas y que han tenido, eh, este, que han marcado la historia y después de eso [...] como recapitulamos otra vez un conversatorio de que qué aprendimos... vimos otro de las mujeres atletas, de las boxeadoras, y vimos también videos de hombres boxeadores, de hombres, verdad... Entonces retomamos un poco y dijeron "ah pero es que las mujeres entonces también tienen mucha fuerza, ah pero es que..." verdad y después de eso ya no fuimos a hacer unos ejercicios de un circuito ahí al aire libre. Entonces les puse como unos conos para que hicieran un zigzag corriendo, unas colchonetas para que hicieran el rollito, una bola de básquet para que se encestaran en la canasta y luego unos hula hulas [...] Entonces fueron uno por uno verdad y los chicos fueron viviendo di, quién sí podía y quién no podía [...]"

PST: "[...] cuando terminamos tuvimos un conversatorio sobre que todos podemos hacer cosas diferentes, verdad, ¿qué aprendieron de todas las actividades? Entonces los chicos que dijeron que los hombres eran... el chico que dijo que el hombre era más fuerte dijo "bueno yo, yo pude encestar la bola de básquet a la primera y Sofia también entonces Sofia también es fuerte." [...] entonces hablamos mucho como lo de la importancia de la constancia, la práctica, la disciplina para poder llegar a hacer... que todas esas personas habían sido fuertes y podían hacer esas cosas por práctica, por disciplina, verdad..." (P8, II Entrevista, pp. 14-15, Comunicación personal, 26 de octubre).

Nota. La figura contiene datos recopilados de la entrevista realizada a la persona docente P8, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

En el caso de la persona docente **P9**, ella también dijo que conocía sobre esta secuencia y lo que la misma significaba, con la excepción de que las fases las reconocía por otro nombre.

Ella mencionó lo siguiente:

*Yo toda la vida las aplicaba. Sí. Yo creo que en realidad es como verdad como la parte o sea es como lo ideal para que los chiquillos se enganchen, cierto. [...] Entonces yo tenía que planear actividad enganche. Sí. Después del **desarrollo** de las clases y después la **evaluación**. (P9, *II Entrevista*, p. 19, Comunicación personal, 2 de noviembre).*

Asimismo, al igual que en el caso de la persona participante P8, la persona docente **P9** describió un ejemplo de una estrategia en donde es posible identificar, de acuerdo con su relato y experiencia, las 3 fases de la secuencia didáctica. Este ejemplo se presenta a continuación y, con el fin de facilitar la comprensión desde el punto de vista de este aspecto técnico-curricular (secuencia didáctica), se va a separar el relato en las tres fases. De esta manera quien lo lee podrá relacionar cada parte de lo que la docente dijo, con la fase en la que corresponde aplicarlo:

***PT:** el pre -task, en mi clase aquel día que fuiste, era los **anteojos**, los anteojos y, y [...] aunado con, con una **canción de salud**, digamos, para mí eso es como, entonces digamos, es como, hoy **Teddy** trajo los anteojos, ¿de qué color son? verde, hoy Teddy trajo algo en el bulto de qué, ajá, para como el enganche. Y por eso los chiquitos aman a Teddy. Entonces Teddy es siempre mi actividad enganche, junto con... siempre, verdad, y las canciones van a unidas, alguna, alguna, algún refrescamiento de contenido que tengamos que hacer, [...].*

***DT:** Y después está la parte de, ya el desarrollo ya sería, el **juego**, siempre, [...]*

***PST:** [...] y la **evaluación** sería, una hoja, usualmente uso una **hoja**, ahora, verdad, ya para el cierto, a veces, si ya, o alguna **actividad de arte**, también. [...] O la actividad de cierre a veces, depende del tiempo pero puede ser alguna **manualidad** así como, di no sé... [sic] También es como algo más concreto, o que armen, un **rompecabezas**. (P9, [II Entrevista](#), p. 20, Comunicación personal, 2 de noviembre).*

Tal y como lo dijo esta misma persona docente dentro de su descripción, como investigadora se tuvo la oportunidad de vivenciar la secuencia didáctica que ella aplicó ese día en los diferentes grupos en donde la docente impartió clases (esta persona docente labora a partir de la modalidad “experiencias de la jornada”). A continuación, se presenta la descripción de lo observado ese día:

*La docente divide su espacio de inglés principalmente en dos momentos que conforman su secuencia didáctica. En esta misma, en el caso de los 3 grupos que se observaron, se omite la parte del cierre o, como se denomina en el documento del Orientaciones el **Post-Task**. Esto se debe, de acuerdo con lo que ella explica, a que el tiempo se le hace tan corto que ella prefiere cerrar con lo que es “materia” con la parte del desarrollo que sacrificar un tiempo de este espacio para completar la secuencia con lo que es el cierre. Ejemplo: En la actividad que tiene que ver con la habilidad de “identidad sexual” que fue realizada con uno de los grupos de transición, el Pre-Task o la actividad de introducción fue la canción “Head, shoulders, knees and toes” y un juego de que los estudiante señalaban la extremidad que la docente dijera (por turnos no todos a la vez), después se pasó a la actividad de desarrollo que consistía en colorear de la forma en que la docente lo indicó (se explicó anteriormente) y no hubo cierre, sino que lo que les dictó a los estudiantes que se había acabado el tiempo de inglés fue que la*

docente les dijo donde debían colocar la hoja de trabajo (en qué espacio del mueble) y dijo “ya voy tarde a donde la niña de materno, tengo que apurarme. (Observación P9, 25 de octubre, 2024, pp. 12-13)

Llegando al final resulta igual de importante mencionar que la persona docente **P12** se suma a aquellas personas participantes de la investigación que afirmó que conocía sobre este aspecto técnico-curricular (secuencia didáctica) desde previo a los encuentros de entrevistas. Ella no solo afirmó conocer sobre este aspecto, sino que, además, aseguró que, de acuerdo con su experiencia, estas secuencias “*nunca se cumplen el 100%*” (P12, *II Entrevista*, p. 12, *Comunicación personal*, 4 de diciembre). Esto mismo ella lo desarrolló y explicó con detalle. Ella mencionó que, por diferentes factores es que esta secuencia propuesta no se cumple completamente. Entre los factores que indicó estaban: “*computación, porque tenemos reuniones, porque hay días que salimos temprano, porque hay días que no*” (P12, *II Entrevista*, p. 12, *Comunicación personal*, 4 de diciembre).

Ahora bien, los aspectos anteriormente mencionados forman todos parte de la mediación pedagógica de la persona docente o del proceso de enseñanza del idioma inglés como LE. Sin embargo, para fijar todo lo que la docente hace con los niños y las niñas durante los espacios de inglés y asegurarse que se da un avance en su aprendizaje es necesario evaluar lo que se va aprendiendo. Es por esto que, en el apartado de los aspectos técnico-curriculares llegamos al último y este tiene que ver directamente con la “**evaluación de los aprendizajes**”. A continuación, se procederá a analizar toda aquella información recuperada sobre este aspecto, con el cual concluye el ciclo del aprendizaje de un concepto específico y en donde se comprueba el conocimiento de cada niño y niña.

Evaluación de los aprendizajes dentro de los espacios de la enseñanza del inglés como LE. De acuerdo con el documento de Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022), la evaluación constituye un proceso dinámico y reflexivo, así como contextualizado a las distintas realidades en donde se comprueba el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. En el caso de lo que es la enseñanza del inglés como LE, de acuerdo con los documentos oficiales que se utilizan como herramienta y base para la orientación en esta realidad, la evaluación del aprendizaje de un idioma extranjero de los niños y las niñas se debe hacer, de acuerdo con la persona docente **P1** de forma “**semanalmente**” (P1, [II Entrevista](#), p.19, *Comunicación personal*, 30 de agosto) y parte de las habilidades lingüísticas. Es decir, la evaluación consiste en comprobar el avance de los estudiantes y las estudiantes en temas de comprensión y producción oral. Esto, además de estar explicado en el documento previamente mencionado, también fue expresado por la persona docente participante **P6**. Esta persona, durante su segundo encuentro de entrevista mencionó que “*[...] es un poco contradictorio, es todos los contenidos del programa preescolar, pero únicamente puedes evaluar expresión y comprensión verbal*” (P6, [II Entrevista](#), p. 11, *Comunicación personal*, 13 de octubre). Ella continuó diciendo que, “*[...] pues evaluó básicamente eso, eh, la capacidad, la capacidad [sic] que tienen ellos en, en expresión oral, en comprensión oral [...] Eso es básicamente lo que, es lo que puedo hacer*” (P6, [II Entrevista](#), p. 23, *Comunicación personal*, 13 de octubre).

Por otra parte, a partir de los datos recabados en los encuentros de entrevistas, se puede analizar lo que corresponde a los criterios de evaluación que se toman en cuenta ya que, como vimos anteriormente, la evaluación no contempla el aprendizaje de los contenidos conceptuales que se proponen en el Programa, sino que se enfoca únicamente en las habilidades lingüísticas.

Esto contempla, de acuerdo con la persona participante **P7**, aspectos como la comprensión de las instrucciones que se dicen, las cuales

son instrucciones como “let’s stand up”, “C’mon, we are going to dance”. Ellos ya saben dónde pararse, donde sentarse, o sea, todo eso o “you have to seat down on the floor”. Entonces ya cuando se ve que se sientan en el piso, usted dice, “lo logré”, por lo menos esto está logrado. “Go and pick you chair”. Habrá uno que lo capta, agarra la silla, habrá otros que, que no, pero siguen. Entonces usted ahí va viendo más o menos. Entonces la instrucción es, muy fácil. (P7, [I Entrevista](#), pp. 17-18, Comunicación personal, 13 de septiembre).

Ahora, antes de continuar con el análisis, es necesario hacer una pausa y retomar el hecho de que la evaluación no contempla, tal y como ya se dijo, los contenidos conceptuales como tales. Desde el punto de vista del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) la evaluación se concibe como un proceso “dinámico, reflexivo, contextualizado, de investigación permanente y potenciador de autonomía” (p.34). Ahora, si bien esto es lo que potencia o supone potenciar la evaluación ante los ojos del documento oficial para la planificación en los niveles de preescolar, a la hora de analizar dicha descripción con los instrumentos de evaluación que ofrece el ME, los mismos no contemplan los contenidos conceptuales como tales, sino que son evaluados desde el nivel de comprensión y escucha del estudiante, en el caso del inglés, de lo que se le está solicitando hacer o demostrar. Ya sea correr, saltar, identificar la derecha de la izquierda o viceversa, puede ser que él niño o la niña lo comprenda en español, pero en inglés no y la evaluación no tiene la flexibilidad necesaria, de acuerdo con las personas docentes que mencionaron este aspecto, para poder evaluar de una forma más abierta y menos centrada a la

comprensión y expresión en un idioma al que no se ven enfrentados mucho tiempo de su jornada o se enfrenta a él en un porcentaje bajo.

Otro de los aspectos que, de acuerdo con lo que comentó la persona docente **P7** forma parte de los criterios de evaluación es el tema de la identificación de emociones y sentimientos y contextualizarlos a la hora de expresarse en inglés. La docente cuestionó la toma en cuenta de este tema y justificó su postura en contra de ello de la siguiente forma: *“Yo puedo si veo a uno enojado, llegar y decirle, “I know. You are angry because bla bla bla”. Pero ¿usted cree que un chiquito al final de año va a llegar y va a decir “teacher I’m so so angry? [...]” (P7, [I Entrevista](#), pp. 38-39, Comunicación personal, 13 de septiembre).*

Avanzando un poco más en lo que respecta al aspecto técnico-curricular **“evaluación de los aprendizajes”**, otra parte de la información recabada a lo largo de los encuentros de entrevistas permite analizarse desde la perspectiva de los tipos de evaluación que las personas docentes aplican, así como el método que utilizan. En el caso de esta perspectiva, específicamente 6 de las 10 personas docentes participantes se refirieron a esto que anteriormente se explicó. Entre los tipos y métodos de evaluación que fueron mencionados están; la **evaluación escrita**, es decir, por medio de una **hoja de trabajo** sobre un tema en específico que la docente desea evaluar (P9, [I Entrevista](#), p.15, Comunicación personal, 12 de octubre). Por otro lado, otro tipo de evaluación mencionada es la que se desarrolla por medio del **juego** (P9, [I Entrevista](#), p.15, Comunicación personal, 12 de octubre). Además, la evaluación por imitación de lo que la profesora dice y hace (P6, [I Entrevista](#), p.16, Comunicación personal, 7 de septiembre) es otro método evaluativo mencionado por una de las personas docentes participantes.

En el caso de lo que expresó la persona participante P9 en su primer encuentro de entrevista, ella dijo que la evaluación de ella puede ser una hoja que hicieron durante la fase de la secuencia didáctica “During Task (DT)” en donde ella puede ver el nivel de comprensión que hubo por parte de cada niño y cada niña con respecto al tema o contenido conceptual trabajo en ese día. *“Y ahí es donde yo veo las evaluaciones, yo veo si me entendieron algunos, quiénes no, quiénes sí, quiénes siguieron instrucciones”* (P9, [I Entrevista](#), p. 15, Comunicación personal, 12 de octubre).

Sin embargo, esta misma persona menciona otro tipo de evaluación que ella aplica y lo que indicó fue que *“cuando no uso hojas lo que hago es que hago como un **círculo de cierre**, como que les **pregunto** eh, como, como con títeres, digamos, como, “Teddy va a traer una...” y entonces **me dicen la palabra** obviamente **en inglés**, verdad, y así [...]”* (P9, [I Entrevista](#), p. 15, Comunicación personal, 12 de octubre).

Cabe destacar que, en el caso de los tipos de evaluación y métodos para llevar a cabo lo mismo, tal y como se pudo leer anteriormente con apoyo de lo que compartió la P9, algunas personas docentes, específicamente 2 de ellas dijeron que, en sus aulas, esto es una variable. Con esto se refirieron que la forma en que se evalúa no siempre es la misma. Otro claro ejemplo de esto es lo que compartió la persona docente P2 durante su segundo encuentro de entrevista en donde dijo:

*Me gusta hacer evaluación de varias formas. Una es por medio de **juegos**: “Simón dice que Natalia tiene que ir a agarrar algo que sea de color rojo”. Entonces van y obviamente estoy en inglés. Entonces va en verdad... “**Simón dice que tal cosa**”. O “**Teddy bear, teddy bear, touch your head**”, entonces ya yo veo y voy apuntando quienes no saben dónde está la “head” (cabeza) quienes..., o tal vez en la forma en [sic] por*

*medio de lo escrito, que también no es siempre porque no tenemos autorización para hacerlo, pero si lo he hecho, porque también considero que es necesario, como hoy, tal vez a veces **imprimirles una hojita** y según lo que yo quiero evaluar, entonces... **Les imprimí por ejemplo una hojita donde venían como varios miembros de la familia** y les iba diciendo: **“Podemos pintar únicamente con color rojo al papá”**. Entonces, quiénes lo identificaron, yo pasé mesa por, o sea, yo iba caminando mientras les decía, y ya yo iba observando quienes no lograron, yo lo conté en mi bitácora y quienes sí lo lograron, yo guardé las hojitas en los folders y listo, ya está. Entonces generalmente es una evaluación muy de juego, o sea, yo sí trato de hacerlo como de juego. (P2, [II Entrevista](#), pp. 37-38, Comunicación personal, 12 de septiembre).*

En cuanto a lo que corresponde a los tipos de evaluación, se puede concluir que las personas docentes que indicaron y detallaron sobre lo mismo, parten del juego como medio natural de aprendizaje del niño y de la niña en la Primera Infancia y, a raíz de esto es que predominan las evaluaciones lúdicas dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE, por lo menos en las aulas de las personas docentes que hablaron de esto. Ahora, otro punto importante a tomar en cuenta es que, de acuerdo con las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022) y como se dijo anteriormente, las evaluaciones para un idioma extranjero se limitan a las habilidades lingüísticas. De acuerdo con la persona docente **P11** esta realidad, el solo evaluar ese aspecto técnico-curricular torna dicha evaluación “escueta” y ella lo explica así:

*[...] escueta en el sentido de que, verdad, para ser de adquisición de un segundo idioma **no viene tan detallada, ni tan... [sic], pero volvemos a lo mismo, de cara a la realidad que estamos enfrentando sí, [...] sí hay muchos como que ya se va notando que van teniendo cierto***

estímulo en la casa con respecto al idioma, entonces qué es lo que veo, verdad que la evaluación sigue siendo como bajita, o sea, rica en el sentido de que a pegada a esa realidad pero apegada a la realidad de chicos que tal vez pueden más, pues queda como limitada, sin embargo es como lo que hay y con lo que, como te digo, con toda la carga laboral y demás y con la realidad es como lo que aplica. (P11, [II Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 6 de noviembre).

Esta explicación que brindó la persona docente participante P11 en su segundo encuentro es secundada con parte de lo que explicó la P6 sobre lo que pueden evaluar de acuerdo con lo que se solicita en la evaluación. Ella dijo que lo que más pueden evaluar es la comprensión oral y esto lo pueden hacer a partir de actividades como la imitación. Ella explicó que “[...] si estamos haciendo un juego y ellos logran interpretar lo que yo les estoy diciendo, ya sea como en gestos o con mis indicaciones usando mi cuerpo... incluso utilizándolos a ellos mismos, yo sé que me están comprendiendo [...]” (P6, [I Entrevista](#), p. 26, Comunicación personal, 7 de septiembre).

Así como la explicación de la evaluación fue secundada por la P6, en el caso de la P9, ella también explicó de qué manera aplica ella esto mismo dentro de sus contextos y lo que dijo fue que ella evalúa

[...] con base en que si el chiquito me comprendió una frase que yo le dije en inglés y si me comprendió, este [sic], y si me reproduce una palabra del vocabulario que vimos, por ejemplo, como vimos los animales del mar, y les digo: “¿dónde está el giraffe, a dónde está el lion, a dónde está...” y que me digan, que me lo señalen [...] (P9, [II Entrevista](#), p. 5, Comunicación personal, 2 de noviembre).

En esta misma línea del qué se hace una vez que la evaluación demuestra que existen niños y niñas que, en su nivel de comprensión, la persona docente también hizo énfasis en esto.

Lo que expresó fue que, en caso de que exista una necesidad grupal que las evaluaciones indican que se debe retomar un contenido conceptual, entonces ella lo hace en su siguiente planeamiento. Pero, en caso de ser casos puntuales de estudiantes que requieren apoyo adicional, ella lo hace vía el “trabajar con él en la casa, o con algunas tareitas [sic] extra” (P11, *II Entrevista*, p. 25, *Comunicación personal*, 6 de noviembre).

Ahora, a continuación, se presenta un caso puntual (Figura 24) compartido por la persona docente P8 y que representa su mediación pedagógica a partir de que la evaluación demostrara que uno de sus estudiantes requería mayor apoyo en un área específica.

Figura 24

Relato sobre un caso específico compartido por la persona docente P8

“Hoy un estudiante, uno de los estudiantes... estamos trabajando también en la construcción, el “conocimiento de sí mismo” y la figura humana y, este [sic], hay un chico que está todavía pegado en un monigote y no me avanza mucho, verdad, entonces yo sí me grabo y digo como “necesito buscar estrategias para Isaac porque hoy, del avance que tenía del mes pasado a este mes pudo poner bracitos y piernas a la bolita, al monigote que él hizo, sin embargo no sé... hablar con los padres de familia...”. [...] cuando llego a la casa trato de hacer como una introspección de, bueno qué podría ser diferente para que pueda... sentarlo a la parte de Fulanito de tal que Fulanito tal ya hace el dibujo completos entonces tal vez por, por, por imitación él pueda ver y él pueda ir aprendiendo un poco más verdad o tal vez el compañero le puede decir como “NI no, le falta tal, le falta, verdad... Entonces y mucho como de, de constante evaluación, introspección conmigo aparte de lo que se va haciendo digamos en el aula. (P8, *II Entrevista*, p.19, *Comunicación personal*, 26 de octubre).

Nota. La figura contiene datos recopilados de la entrevista realizada a la persona docente P8, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Esta misma docente, la persona **P8**, no solo brindó un ejemplo de un caso en específico en el cual se puede comprender el análisis que lleva una evaluación después de aplicada para poder promover un espacio de aprendizaje seguro e integral para todo los niños y las niñas además de la constancia de esta acción evaluativa. Por otro lado, esta persona también describió puntualmente todo lo que una evaluación, en su caso, puede darle en temas de información y qué puede hacer con dicha información. A continuación, en la figura que se adjunta se puede leer esta descripción hecha por la P8 en su segundo encuentro de entrevista:

Figura 25

Descripción de los posibles resultados que puede arrojar una evaluación de acuerdo con la experiencia de la persona docente P8

“[...] tengo como cinc, seis estudiantes que ahí todavía están como rezagaditos en ciertos, en ciertas habilidades pues cada uno tiene, verdad... hay unos que tienen fortalezas en unas, hay otros que tienen debilidades en otras pero esta evaluación me permite a mí... algo que me ayuda mucho es saber quién necesita iniciar primero, digamos, a los que o quién necesito tener más cerca o a quién tengo que darle una instrucción más clara o a quién necesito que me apoye con otro estudiante. Entonces básicamente como, qué puedo esperar yo de Fulanito de tal y si me espero, y si recibo otra cosa va a ser para mí una sorpresa, verdad. Y ver también el apoyo que están haciendo en casa, verdad... “Uy esto fijo [sic] lo tuvieron que haber practicado en casa porque ya lo está logrando”. Entonces todas esas evaluaciones y esos resultados me, me, me posicionan a mí a los estudiantes en cierto lugar para yo saber, “ok, N2, N1 y Fulanito de tal y a todos, ok, cuando vaya a entregarle un material para trabajar se lo tengo que dar de primeros porque sé que tardan más tiempo en realizar el ejercicio, verdad. Fulanito de tal, no, necesito sentarlo en tatá [sic] con el, verdad. Entonces... él está todavía en el nivel inicial en esta parte de acá, ok, entonces... como ese chico de la construcción de la figura humana, ok, bueno entonces a él voy a pedir que entonces me haga solo la carita, verdad, que en ese círculo sea solo la cara y que se enfoque en los rasgos faciales, verdad, y ya después, poco a poco ahí lo voy poniendo. Entonces ahí voy nivelando, conforme lo que llevo yo en el registro evaluativo. (P8, II Entrevista, p.20, Comunicación personal, 26 de octubre).

Nota. La figura contiene datos recopilados de la entrevista realizada a la persona docente P8, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Por el lado contrario, en el caso de lo que expresó la persona docente P7 sobre los resultados de las evaluaciones, esta persona indicó que, en el caso de las docentes de español, ellas cuentan con un tiempo de seguimiento individualizado y pueden tomarse una hora al final del día para recuperar o retomar un tema, en el caso de ella, quien trabaja bajo la modalidad de experiencias de la jornada, no es así, *“entonces honestamente queda ahí. Y se pasa al siguiente tema”* (P7, [II Entrevista](#), pp. 33-34, Comunicación personal, 17 de octubre).

A raíz de todo lo que se analizó con anterioridad con respecto al aspecto técnico curricular que corresponde a la evaluación de los aprendizajes se puede concluir que, a pesar de que las personas docentes participantes (aquellas que comentaron conocer sobre el instrumento de evaluación que deben aplicar en los espacios de enseñanza del inglés como LE) conocen que dentro de las evaluaciones solo se toma en cuenta las habilidades lingüísticas de comprensión oral y expresión oral, ellas van más allá y evalúan ciertos contenidos conceptuales (emociones, figura humana, etc.) que consideran importantes, ya que, como lo dijo la P11 y que ya se analizó previamente: la evaluación es

[...] escueta en el sentido de que, verdad, para ser de adquisición de un segundo idioma no viene tan detallada, [...] entonces qué es lo que veo, verdad que la evaluación sigue siendo como bajita, o sea, rica en el sentido de que a pegada a esa realidad, pero apegada a la realidad de chicos que tal vez pueden más, pues queda como limitada [...].
(P11, [II Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 6 de noviembre).

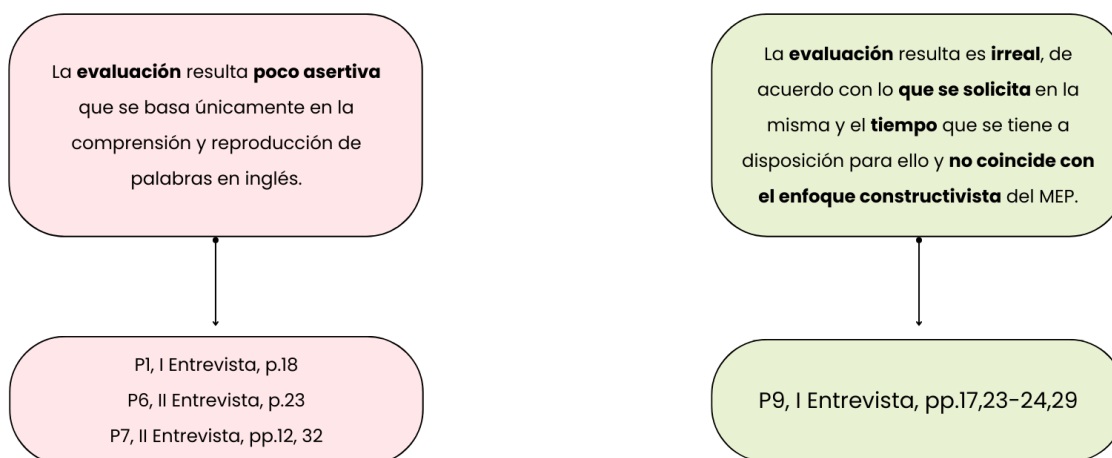
Esto mismo se puede relacionar a algunos de los desafíos que 4 personas docentes mencionaron con respecto al tema evaluativo. A continuación, se presenta una figura (Figura 26)

en donde se exponen los 2 desafíos que se rescataron de los encuentros con las personas docentes participantes, sin embargo, la profundización de estos y su análisis se llevará a cabo en un apartado más adelante, destinado únicamente a la información identificada como desafíos a lo largo de todas las entrevistas realizadas.

Figura 26

Desafíos expresados por las personas docentes entrevistadas relacionados con el aspecto técnico-curricular “evaluación de los aprendizajes”

Desafíos expresados por las personas docentes entrevistadas relacionados con el aspecto técnico-curricular “evaluación de los aprendizajes”



Nota. La figura contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

A partir de los datos recopilados a lo largo de los procesos de entrevistas con las personas docentes que participaron y el análisis de estos, se pudo evidenciar que todos los aspectos técnico-curriculares están, ya sea de forma empírica o planificada, dentro de las prácticas pedagógicas de la persona docente a cargo del proceso de enseñanza de una lengua

extranjera, presentes en los diferentes contextos y las diferentes realidades. A continuación, se pasará a analizar aquella información recolectada sobre lo que respecta a los principios pedagógicos que se proponen dentro del Programa de Preescolar (2014) y que, junto a los aspectos técnico-curriculares, forman la guía para mediar los espacios de inglés tal y como lo visualiza el MEP.

Principios pedagógicos para aplicar dentro de las prácticas pedagógicas docentes en la enseñanza del inglés como LE

De acuerdo con el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), el proceso de enseñanza, no solo de una lengua extranjera debe incluir y contemplar una serie de principios pedagógicos. Estos mismos permitirán entonces vivenciar una mediación pedagógica de calidad, de acuerdo con el enfoque constructivista que se propone en dicho documento por parte del Ministerio de Educación Pública. De previo a dar inicio en el presente apartado con el análisis de la información recopilada sobre este tema a lo largo de los encuentros de entrevistas, se considera necesario presentar dichos principios pedagógicos a partir de una tabla (Tabla 14). A continuación, en esta tabla, se presentan los 10 principios pedagógicos y su breve descripción.

Tabla 14

Principios pedagógicos propuestos en el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) a partir del aporte de la Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009)

Principios pedagógicos

Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009, pp. 12-18, citado por Programa de Estudio de Educación Preescolar, 2014, pp.17-

Interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje. Uno influye al otro.

El desarrollo y el aprendizaje siguen **secuencia** que les permite construir todo aprendizaje sobre los que ya fueron adquiridos.

El desarrollo y el aprendizaje avanzan a **velocidades variables**, ya que cada niño es diferente y sus tiempos y patrones son individuales y únicos.

El desarrollo y el aprendizaje se basan en la **interacción** dinámica y continua entre la madurez biológica del estudiante y las experiencias que vive.

Existen **períodos óptimos** para que sucedan ciertos tipos de desarrollo y aprendizaje.

Los aprendizajes en todas las áreas cada vez avanzan hacia una **mayor complejidad**. (lenguaje, interacción social, movimiento físico y resolución de problemas)

Se deben promover **relaciones seguras** (adultos que le rodean y pares) en los niños para promover un mejor desarrollo.

Cada niño aprende de manera diferente, por lo que se requiere mantener siempre una variedad de interacciones y estrategias para todos (**constructivista-interactivo**).

El **juego** es una gran oportunidad para que el niño se desarrolle y construya aprendizajes (habilidad física, control de emociones, habilidad lingüística, resolución de problemas, etc.).

El desarrollo y sus aprendizajes avanzan cuando el niño tiene muchas **oportunidades** para poner en práctica sus habilidades y es **motivado** a alcanzar un mejor y más alto dominio en la habilidad que recién aprendió.

Nota. La tabla contiene información recopilada de Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), elaboración propia (2023).

Ahora, entrando en la parte del análisis de la información es de gran importancia comenzar afirmando que las 13 personas docentes que participaron de los procesos de entrevistas comentaron sobre los principios pedagógicos. Todas las personas docentes hicieron alusión al tema desde la perspectiva de cuáles son aquellos principios que aplican durante sus procesos de

enseñanza del inglés como LE y, además, en el caso de 3 de ellas indicaron que aplican otros principios que no están incluidos en la propuesta del MEP pero que deberían ser contemplados con la misma relevancia. Con el fin de presentar la información recopilada de forma comprensible, se propone la misma tabla que anteriormente fue mostrada a continuación. Sin embargo, en esta tabla se va a agregar una columna con la información, en cada uno de los principios, de aquellas personas docentes entrevistadas que confirman aplicar dicho principio durante su mediación y ponerlo en práctica en sus contextos.

Tabla 15

Principios pedagógicos propuestos en el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) a partir del aporte de la Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009) y las personas docentes que los aplican en su mediación pedagógica.

<p>Principios pedagógicos</p> <p><small>Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009, pp. 12-18, citado por Programa de Estudio de Educación Preescolar, 2014, pp.17-18)</small></p>	<p>Personas docentes que los aplican en sus espacios de enseñanza del inglés como LE</p>
<p>Interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje.</p> <p>Uno influencia al otro.</p>	<p>P9 I Entrevista, p.27; P10, I Entrevista, p.24; P8, I Entrevista, p.35; P11, I Entrevista, p.23; P13, I entrevista, p.13-14</p>
<p>El desarrollo y el aprendizaje siguen una secuencia que les permite construir todo aprendizaje sobre los que ya fueron adquiridos.</p>	<p>P9 I Entrevista, p.27-28; P10, I Entrevista, p.24; P8, I Entrevista, p.12,15; P2, II Entrevista, p.30</p>

<p>El desarrollo y el aprendizaje avanzan a velocidades variables, ya que cada niño es diferente y sus tiempos y patrones son individuales y únicos.</p>	<p>P9, I Entrevista, p.28; P10, I Entrevista, p.25; P8, I Entrevista, p.34-35</p>
<p>El desarrollo y el aprendizaje se basan en la interacción dinámica y continua entre la madurez biológica del estudiante y las experiencias que vive.</p>	<p>P9, I Entrevista, p.28; P10, I Entrevista, p.25</p>
<p>Existen períodos óptimos para que sucedan ciertos tipos de desarrollo y aprendizaje.</p>	<p>P9, I Entrevista, p.28; P10, I Entrevista, p.25</p>
<p>Los aprendizajes en todas las áreas cada vez avanzan hacia una mayor complejidad. (lenguaje, interacción social, movimiento físico y resolución de problemas).</p>	<p>P10, I Entrevista, p.24</p>
<p>Se deben promover relaciones seguras (adultos que le rodean y pares) en los niños para promover un mejor desarrollo.</p>	<p>P5, I Entrevista, p.72; P9, I Entrevista, p.29; P10, I Entrevista, p.25-26</p>
<p>Cada niño aprende de manera diferente, por lo que se requiere mantener siempre una variedad de interacciones y estrategias para todos (constructivista-interactivo).</p>	<p>P10, I Entrevista, p.10, 25</p>
<p>El juego es una gran oportunidad para que el niño se desarrolle y construya aprendizajes (habilidad física, control de emociones, habilidad lingüística, resolución de problemas, etc.).</p>	<p>P5, I Entrevista, p.47; P8, I Entrevista, p.36; P12, I Entrevista, p.27; P3, I Entrevista, p.24</p>

<p>El desarrollo y sus aprendizajes avanzan cuando el niño tiene muchas oportunidades para poner en práctica sus habilidades y es motivado a alcanzar un mejor y más alto dominio en la habilidad que recién aprendió.</p>	<p>P9, I Entrevista, p.11-12, 15, 29; P10, I Entrevista, p.26; P8, I Entrevista, p.34</p>
--	---

Nota. La tabla contiene información recopilada de Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) y de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A partir de la información que se recopiló y que se presentó anteriormente en la tabla, se logra evidenciar que, si bien todos los principios pedagógicos son mencionados, así como tomados en cuenta, por lo menos 1 vez dentro de las prácticas pedagógicas de 1 de las 13 personas docentes, hay 6 de los 10 principios pedagógicos que demostraron estar más frecuentemente dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE. Estos son: la **interrelación** que debe estar presente entre el desarrollo del niño y la niña y sus aprendizajes. Este principio fue mencionado por **5 de las 13** personas docentes entrevistadas. En el caso de la **secuencia** del aprendizaje y que el mismo se construye a partir de aquellos conceptos previos, **4 de las 13 personas docentes** expresaron la importancia de lo mismo dentro de sus espacios de mediación pedagógica. Así mismo sucedió en el caso del principio del **juego** como oportunidad para construir aprendizajes desde la naturalidad y espontaneidad. En este caso también, **4 de las 13 personas docentes** enfatizaron en que hacen uso del principio del juego dentro de sus espacios de enseñanza del inglés.

Por otra parte, otro de los principios mencionado por **3 de las 13 personas docentes** que participaron de los encuentros de entrevistas tiene que ver con que cada niño es una figura individual y que las **velocidades variables** existen entre cada uno de los y las estudiantes.

Igualmente, **3 de las 13 personas docentes** enfatizaron en la importancia y puesta en práctica del principio que hace alusión a las **relaciones seguras** dentro del espacio de aprendizaje ya que esto promueve un mejor ambiente para la construcción de conocimiento. Finalmente, el otro principio pedagógico que predominó entre todos fue el principio que tiene que ver con que el docente debe brindar **suficientes oportunidades** para que los niños y las niñas apliquen sus conocimientos y, a su vez, **motivarlos** a hacerlo. **3 de 13 personas docentes** hicieron referencia a la presencia de este principio en sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, sólo en el caso de uno de los principios, específicamente aquel que contempla la afirmación de que existen períodos óptimos para que se den ciertos aprendizajes y cierto desarrollo por parte del niño y de la niña, fue el único que fue criticado por una de las personas docentes. Esta persona docente (**P9**), si bien aplica dicho principio, afirmó que el mismo incluye cierta contradicción con el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) entre sí. Esto, de acuerdo con lo que dice la persona docente participante tiene que ver con que, al tener que evaluar, lo mismo debe suceder en un tiempo específico para poder continuar con el currículo anual que se obtiene por parte del MEP. Es decir, “[...] **si usted se atrasa por A por B en un tema, sorry [sic]. O sea, si se tiene que evaluar sí o sí va todo como contrarreloj, está en contra de lo que ellos mismos están dictando**” (P9, [I Entrevista](#), p. 28, *Comunicación personal*, 12 de octubre).

Una vez abordado el tema de los principios pedagógicos propuestos por el MEP en su Programa de Estudio, es necesario retomar una idea que antes se mencionó brevemente. Esta tiene que ver con que 3 de las 13 personas docentes entrevistadas mencionaron otros aspectos que, de acuerdo con sus opiniones y experiencias, podrían o deberían ser incluidos como parte de los principios propuestos por el MEP.

Tanto la persona docente **P2** como la **P4**, ambas en su primer encuentro de entrevista, mencionaron que, además de aplicar los principios que se incluyen en el Programa, también consideran importante incluir los “valores” en la lista. Sobre esto, la persona docente **P2** dijo “[...] para mí **lo más fundamental siempre son los valores** y efectivamente a mí me gusta preparar a mis niños para la vida” (*I Entrevista*, p. 24, Comunicación personal, 25 de agosto).

La misma persona continuó diciendo

*No nos podemos tratar mal entre todos porque unos tienen tiroides, otros diabetes [sic]. **No nos podemos tratar mal** y si cambias de humor vamos a tener que diseñar nuestras propias estrategias para autogestionarme y no reaccionar de esa forma [sic]. Es muy válido que ahora se quiera eso, **enseñar para la vida** [...] Dependiendo de la zona donde uno se ubique, hay unos valores y otros no. **Hay reglas básicas de la vida que tenemos que seguir**. Entonces di, trato de irme muy por ese lado, pero... [sic]. (P2, *I Entrevista*, p. 25, Comunicación personal, 25 de agosto).*

Por otra parte 1 persona docente de las 13 participantes dijo que, en su opinión, parte de los principios pedagógicos bajo los cuales se orientan sus prácticas pedagógicas docentes deberían de incluir la enseñanza a partir de **preguntas generadoras** y por **proyectos**. Esta persona docente, la persona **P3**, lo dijo de la siguiente manera:

*[...] utilizar **preguntas generadoras** [...] A mí me encantaría poder trabajar en **proyectos**. Lo que pasa es que eso sí está mucho (haciendo énfasis en su tono de voz para esta palabra) más difícil si no tengo mi propio grupo. Si tengo un propio grupo para mí, ahí sí sería genial poder trabajar en proyectos, pero, así como estoy ahorita no, no porque usted va y viene, va y viene, pero me encantaría. (P3, *I Entrevista*, pp. 24-25, Comunicación personal, 28 de agosto).*

Ahora bien, una vez analizada la parte del uso de los principios pedagógicos dentro de los contextos y realidades de cada persona docente, es necesario abarcar factores mencionados por algunas personas docentes. Estos factores hacen alusión a la puesta en práctica de dichos principios dentro de las realidades de cada uno.

Primeramente, 4 de las 13 personas docentes que participaron de los encuentros de entrevistas apuntaron a la necesidad de adaptar los principios que ya existen, adaptarlos y, lo más importante, contextualizarlos dependiendo de cada una de las realidades en las que enseñan el inglés como LE (P1, [I Entrevista](#), p.18; P6, [I Entrevista](#), p.48-49). Además de afirmar este hecho, la persona docente **P10** enfatizó en que dichos principios, si bien se aplican en la cotidianeidad, ameritan una actualización ya que

seguimos mucho eh [sic], con el antiguo y no hemos hecho un cambio. Y los niños de hoy en día necesitan ese cambio porque ellos sí han cambiado, o sea, no son los mismos de hace 50, 60 años, que prácticamente es el concepto de educación que trabajamos en las aulas, la mayoría. (P10, [I Entrevista](#), p. 26, Comunicación personal, 16 de octubre).

El segundo aspecto mencionado por una de las personas docentes entrevistadas, específicamente la persona docente P7 y la P11, está relacionado directamente con que, por un lado, la aplicación de los **principios pedagógicos debe perdurar más allá de la Primera Infancia** (P11, [II Entrevista](#), p. 24, Comunicación personal, 6 de noviembre) y, por el otro, que **la docente es quien influye directamente en la aplicación** de estos en el día a día (P7, [I Entrevista](#), pp. 36-37, Comunicación personal, 13 de septiembre)

Finalmente, un punto importante con el que se concluye el análisis de este apartado correspondiente a los principios pedagógicos es el que mencionó la persona docente P6 en su

primer encuentro de entrevista. Esta persona propuso un aspecto de suma importancia para tomar en cuenta con los principios. Esto porque lo que esta persona docente sugirió nace desde el interés por tomar en cuenta la realidad y contextualizar las prácticas pedagógicas. Lo que ella dijo sobre esto fue:

*[...] se podría hacer como una, como el **principio** de, no sé si existirá estoy aquí inventando, como **de tener en cuenta la realidad de esos niños** verdad? [...] de dónde vienen, porque a veces **la expectativa son muchísimas** y se nos olvida de los hogares de donde ellos vienen, entonces no podés esperar que te salga de transición hablando inglés [...] [sic]. (P6, [I Entrevista](#), p. 49, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Una vez abarcado el análisis de la información correspondiente a los principios pedagógicos que deben de aplicarse durante los procesos de mediación docente, es necesario avanzar al siguiente apartado. Este apartado que inicia a continuación es donde se analizará todos aquellos aspectos que se hayan identificado, a lo largo de los procesos de entrevista, como desafíos para las personas docentes que enseñan el inglés como lengua extranjera (LE).

Desafíos identificados por las personas docentes sobre la implementación de la Propuesta Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” en los contextos educativos públicos costarricenses a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)

Como ha sido posible identificar hasta ahora a lo largo de este análisis, las 13 personas docentes que participaron de la investigación y que enseñan el inglés como LE dentro del sistema educativo público de Costa Rica, lo hacen a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014). Este Programa fue creado inicialmente únicamente pensado para aplicarse en el idioma español, por lo que trabajar a partir de este documento, de acuerdo con las 13 personas docentes entrevistadas, implica diferentes desafíos en sus propias prácticas

pedagógicas y, en consecuencia, en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. Todos estos desafíos que contemplan la mediación pedagógica y la aplicación de dicho Programa en la práctica educativa docente se profundizarán a continuación, al igual que aquellos otros desafíos que no se relacionan directamente con la enseñanza del inglés a partir del Programa pero que igualmente se consideran de relevancia.

En un primer argumento, tal y como ya se mencionó con anterioridad, el Programa actual bajo el cual se trabaja en los niveles de preescolar en el sistema educativo público costarricense, tanto en español como en inglés fue diseñado para impartir en la lengua materna de Costa Rica, es decir, el español. Este fue un desafío expresado por una totalidad de 4 personas docentes en 5 momentos diferentes. (P1, [I Entrevista](#), p.10, 16; P6, [I Entrevista](#), p.20,61; P3, [I Entrevista](#), p.18; P12, [I Entrevista](#), p. 4,5; P1, [II Entrevista](#), p.20).

A continuación, se presentan los extractos de texto (Tabla 14) en donde estas personas docentes hicieron referencia al hecho de tener que trabajar a partir de un programa que no fue diseñado para ejecutarse en un idioma extranjero:

Tabla 16

Comentarios de parte de las personas docentes participantes que mencionaron el desafío de trabajar a partir de un programa de estudio diseñado para aplicarse en español y no en inglés

P1 *[...] para mí **este programa no funciona**. Digamos, este programa a nosotras no nos funciona ¿por qué? porque estamos partiendo de una traducción de un programa de español para aplicarlo en inglés cuando **un chico ni tan siquiera le dice a usted “Hello, how are you, my name is tal”** y*

*tenemos que adentrarnos de una vez a un tema. Entonces no hay como una preparación previa [...]. Desde ahí ya yo siento que hay una falla en el sistema. [...] Acá digamos **estamos partiendo de que es, digamos para “native speakers”**. Porque a un chico usted le puede decir “Ok, vamos a ver, grande, pequeño, mediano” y él puede ser que lo analice a nivel de español, pero ¿cómo inmediatamente yo le voy a decir grande pequeño -en inglés-, si el tal vez ni tan siquiera lo entiende en español? ([I Entrevista](#), p. 10, Comunicación personal, 24 de agosto).*

P3 *Sí, lo que pasa es que vieras que ha sido muy difícil. Porque primero, **no teníamos un plan**, un machote de planeamiento, digamos para específicamente las de inglés de preescolar, sino que todo el... me sacaba todo un machote súper bonito para la de español y usted le decían ‘Bueno, este es el machote y vea a ver, **adáptelo usted, traduzca** y toda la cosa’. ([I Entrevista](#), p. 18, Comunicación personal, 28 de agosto).*

P6 *[...] del programa que se está trabajando ahora, que **no creo que deberíamos estar trabajando así...** ([I Entrevista](#), p. 20, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

P12 *[...] nosotros prácticamente **no tenemos una guía**, bueno, tenemos un programa, el programa de estudios que nos brindaron en diciembre del año pasado, hace un año casi. Nos dijeron que ya estaba la buena noticia porque **siempre trabajamos con el programa en español**, teníamos que escribir todo y*

nos dicen la buena noticia que ya tenemos programa inglés, pero lamentablemente el programa inglés que tenemos es una traducción del programa en español que hicieron unas chicas de la UCR. Entonces quedamos exactamente en lo mismo. (I Entrevista, pp. 4-5, Comunicación personal, 9 de noviembre).

P1 *Digamos esta ha sido nuestra **pelea diaria**, que no ha sido un **plan diseñado para enseñarlo en una segunda lengua**. Entonces usted se pregunta, **¿cómo vamos a trabajar con algo que no fue pensado ni tan siquiera en nosotros?** (II Entrevista, p. 20, Comunicación personal, 30 de agosto).*

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Esta desconexión de la que hablaron las personas docentes mencionadas con anterioridad hace referencia a la **contradicción**, de acuerdo con la persona docente **P12**, entre la práctica y la realidad de cada persona docente en comparación con la “teoría”, con lo que dice el Programa. Sobre esto ella dijo que

*Es que ellos todo y ellos **se contradicen mucho**. Porque no se habla del bilingüismo como tal verdad porque en eso estoy hablando de asesoramiento en español (refiriéndose en realidad a inglés) [...] **Que no tenemos un asesoramiento en inglés**. Entonces ellos se basan en que dice que el chiquito constructivista, **que el chiquito construya el conocimiento, pero tú, tú lo estás dirigiendo**. (P12, I Entrevista, p. 11, Comunicación personal, 9 de noviembre).*

Esta misma contradicción de la que habló la persona docente P12 en su primer encuentro de entrevista apoya el desafío mencionado por 4 personas docentes de las 13 participantes

totales. Ellas se refirieron a que, el no tener un Programa para la enseñanza del inglés como idioma extranjero, el trabajo a partir del actual Programa (2014) provoca variedad de interpretaciones entre las personas docentes y esto hace que las prácticas pedagógicas se basen en la comprensión de la persona docente sobre lo que debe hacer de acuerdo con el contenido conceptual y la Unidad de Conocimiento. Sobre esto, lo que dijo la persona docente P6 fue lo siguiente:

*[...] el problema también es un poco que **cada asesora interpreta a su forma el programa** entonces hay **opiniones diferentes** [...] de como trabajar esto. Entonces al final uno dice, bueno me capacité y luego alguien me dijo no es así es de la otra manera... [...] ...entonces **cada quien [sic] interpreta como quiera**, yo creo que esto es parte del problema de lo que está pasando con inglés en este momento en preescolar. Cada quien [sic] interpreta como quiere [...] **cada quien trabaja como quiere** y no hay seguimiento. (P6, [I Entrevista](#), pp. 43, 45, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Ahora bien, se considera también importante destacar que, si bien el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) es uno de los documentos oficiales en los cuales la docente debe apoyar y guiar sus prácticas pedagógicas dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE, igual es el caso de otro documento denominado *Orientaciones para la adquisición de una lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de Educación Preescolar (2022)*. Para una única persona docente dichas Orientaciones no son claras. En el caso de la P7, en su primer encuentro, ella mencionó lo que se presenta a continuación:

*[...] **no hay ningún papel como que yo diga eso es lo que necesito** (riendo). [...] en cuanto a la parte pedagógica, no, **y hablo de mí y hablo de todas mis compañeras**, ni siquiera son solo las de inglés, o sea todas. O sea, creo que **no tenemos un apoyo ni una***

base y lo que yo leo o la interpretación que yo le doy a un documento, puede ser que otra compañera se lo vea totalmente diferente [...]. (P7, [I Entrevista](#), p. 22, Comunicación personal, 13 de septiembre).

Agregando a los aspectos abordados anteriormente, aunque existen estos dos documentos oficiales cuyo objetivo es orientar y apoyar las prácticas pedagógicas docentes en la enseñanza del inglés como LE, ninguno de estos contempla, de acuerdo con la persona docente participante **P3**, algún tipo de explicación sobre las bases teóricas del proceso de la enseñanza del inglés como LE, específicamente en temas de planeamiento de los espacios. Lo que ella dijo al respecto fue que para ella es un gran esfuerzo hacer el planeamiento ya que, no tiene claridad en cómo debe de hacerlo para quedar “bien” con todas las personas del MEP que acompañan el proceso (P3, [I Entrevista](#), p.18, Comunicación personal, 28 de agosto).

Ahora bien, otro desafío que surge a raíz de todos los anteriores es que hay que seguir las pautas y los lineamientos del MEP, aunque no estén claros, no hay posibilidad de hacer algo diferente a lo que el MEP dice, esto de acuerdo con 1 de las personas docentes de las 13 entrevistadas en su totalidad. Esta persona docente dijo lo siguiente:

Hay cosas que yo quisiera, eh, hacer mejor, pero no puedo porque yo trabajo con lo que el MEP me dice, aunque yo sepa que hay una mejor forma de hacerlo, no lo puedo, no lo puedo hacer porque tengo que seguir lo que el MEP dice, verdad. (P6, [II Entrevista](#), p. 28, Comunicación personal, 13 de octubre).

Ahora, seguir las pautas que el MEP solicita se vuelve un desafío ya que, de acuerdo con 6 de las 13 personas docentes entrevistadas, existe una falta de seguimiento por parte de esta entidad. No hay compañía ni capacitación, según lo detallaron 12 de las 13 personas docentes y esto causa que estos desafíos que se han analizado hasta ahora persisten de acuerdo con los

relatos de experiencias que compartieron las docentes que hablaron sobre este tema. A continuación, se presentan ciertos ejemplos de lo que señalaron las personas docentes con respecto al tema de la falta de capacitación (Tabla 17):

Tabla 17

Opiniones de parte de las personas docentes participantes con respecto a la falta de capacitación que identifican como desafío

P2	<i>No, no, yo nunca he recibido nada, desde que entré, nunca. De hecho que yo, desde que entré por lección, di sí, por lección, ¿qué hago?... “este es el número de la muchacha que antes daba clases entonces di, si quieres le preguntás [sic]” y super divina me ayudó un montón... si no totalmente perdida. El MEP nunca me ha dado ni una sola capacitación. (I Entrevista, p. 18, Comunicación personal, 25 de agosto).</i>
P4	<i>Y entonces, digamos, hay un desafío muy grande porque no hay la suficiente capacitación. (P4, I Entrevista, p. 17, Comunicación personal, 2 de septiembre).</i>
P6	<i>Que no ha habido una capacitación ni un seguimiento a las docentes que nos hicieron este cambio de programa así de [...] un año al otro sin avisarnos nada, este, entonces ha sido muy difícil [...] todas interpretamos de formas diferentes, y las orientaciones no son suficientemente claras. (I Entrevista, p. 23, Comunicación personal, 7 de septiembre).</i>

P9 *Sí me dieron como una capacitación de, como, de cómo hacer el plan y todo. Pero no, nunca he, **nunca me han dado como específicamente de inglés.** Esto demuestra que deberían hacerse muchos cambios. Esto está apenas en pañales. ([I Entrevista](#), p. 23, Comunicación personal, 12 de octubre).*

P6 *Yo creo que, este, **no hay suficiente capacitación** y no, no específicamente, eh, **en la parte de inglés, sino también en, en muchas cosas que tienen que ver con docencia, manejo de, manejo de aula, o sea el manejo del, del, del comportamiento de los chicos.** ([II Entrevista](#), p. 26, Comunicación personal, 13 de octubre).*

P2 ***No hay nadie que uno le informe, ni tan siquiera los mandan por correo.** [...] Realmente uno tiene que ver a **buscar y buscar y buscar y buscar.** [...] yo he sentido todo este tiempo que **no hay una inversión real,** [...]. ([II Entrevista](#), p. 42, Comunicación personal, 12 de septiembre)*

Nota. La tabla contiene más datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A pesar de que, como los ejemplos demuestran, existe un desafío frecuente entre 12 de las 13 docentes en el área de capacitación y seguimiento por parte del MEP. 1 docente de las 13 hizo mención sobre el hecho de que, a pesar de externar dicha necesidad y desafío y no sentirse escuchadas las personas docentes, desde su percepción, el Ministerio de Educación Pública (MEP) anuncia los logros que se obtienen, según ellos, pero los mismos no coinciden con las realidades que están viviendo las personas docentes en la cotidianeidad (P8, [II Entrevista](#), p. 8, Comunicación personal, 26 de octubre).

Retomando el factor que tiene que ver con la complejidad de la aplicación de la propuesta, parte de lo que más causa dicha complejidad tiene que ver con los contenidos conceptuales correspondientes a las 4 Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014). Estas son: “*Conocimiento de sí mismo*”, “*Interacción social y cultural*”, “*Interacción con el medio*” y “*Comunicación, expresión y representación*”. Cabe destacar que, si bien todas las personas docentes participantes a excepción de la persona docente P4 identificaron por lo menos un aspecto desafiante sobre dichas Unidades de Conocimiento y sus contenidos conceptuales, no todas identificaron lo mismo. A continuación, se procederá a profundizar dichos desafíos identificados.

El primero de los desafíos registrados específicamente por 3 de las 12 docentes (P12, [I Entrevista](#), p.6, 20-21; P6, [I Entrevista](#), p.24-25; P5, [I Entrevista](#), p.62) que sugieren aspectos relacionados con el Programa de Estudio (2014), tiene que ver con la **complejidad de enseñar los contenidos conceptuales de las Unidad de Conocimiento** en un idioma extranjero, en este caso, el inglés. 1 de estas docentes expresó un ejemplo de contenido conceptual en el cual ella reconoce mayor desafío. Este mismo ejemplo se presenta a continuación:

[...] es muy diferente enseñar inglés a enseñar español es muy diferente enseñar autonomía en español que enseñar autonomía en inglés o conciencia fonológica que conciencia fonológica la perdemos en inglés no podemos enseñar conciencia fonológica en inglés porque tenés que hablar en español porque van para primer grado en español [...]. (P12, [I Entrevista](#), p. 5, Comunicación personal, 9 de noviembre).

Con base al relato anterior, un factor que conlleva a este tipo de opinión y experiencia por parte de las personas docentes, en donde para ellas resulta complejo explicar y desarrollar un contenido conceptual se relaciona con el hecho de que los niños y las niñas conocen las bases

necesarias para desarrollar estas habilidades o contenidos en español porque es su idioma materno, sin embargo, no en inglés. Un ejemplo de esto fue brindado por la persona docente **P1** en su primer encuentro de entrevista.

*Es que para mí no funciona así porque yo le, digamos, ahora estamos viendo **secuencia**. Él sabe que hay que bañarse, levantarse. Él ve la imagen y dice **“Ok, sí, primero me levanto, entonces me baño, después desayuno, me lavo los dientes y me voy a la escuela”** pero él no sabe cómo se dice **“wake-up”, “get dressed”, nada de eso.** (P1, [II Entrevista](#), p. 14, Comunicación personal, 30 de agosto).*

Igualmente, este mismo factor, en donde se expresó que los niños y las niñas no conocen el vocabulario necesario para aprender algunos de los contenidos conceptuales del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), lo indicó la persona docente P3, quien reitera la idea que se presentó anteriormente que dijo la P1. La persona docente **P3** detalló:

*[...] para un niño que, que usualmente conoce el español y todo, y aunque sean en cosas concretas, **les va a ser más más fácil**, cuando les digo **“okay, chicos, vamos a hacer, ya vamos a poner las cosas del más pequeño al más grande.** Pero si yo, si los **chicos míos no me conocen el vocabulario en inglés**, ni siquiera **“big, small”** o lo que sea, entonces **diay, ¿cómo lo van a hacer?** [...]. (P3, [II Entrevista](#), p. 15, Comunicación personal, 11 de septiembre).*

Asimismo, este aspecto en donde se habló de una complejidad a nivel de contenidos conceptuales específicos o, incluso de Unidades de Conocimiento completas persistió y, 2 de las 12 personas entrevistadas que se refirieron al Programa como desafío (P6, [I Entrevista](#); P9, [I Entrevista](#)), expresaron que el contenido de “identidad sexual” representa un desafío para ellas. Sobre esto, lo que se dijo fue

*[...] hay un tema específico que siempre me cuesta, es este. El de **identidad sexual** [...] siempre es complicado trabajarlo, porque, a ver, en inglés, porque en español la niña lo cubre, yo me limito un poco [...] vamos a **ver las partes del cuerpo** [...] este, es que es muy difícil verdad. “these are boys” “these are girls”, pero también es complicado la parte de, **si tenemos un niño que use pelo largo** [...] entonces qué hacemos, porque nos ha pasado acá en el Kínder, **no podemos decir que los niños tienen que usar pelo corto y que está ligado con la identidad sexual de ese niño** [...]. (P6, [I Entrevista](#), pp. 34-35, Comunicación personal, 7 de septiembre).*

Por otra parte, otras 3 docentes identificaron el desarrollo de la lectoescritura, tal y como la propone el MEP dentro del Programa de Estudio (2014), como un desafío (P8, [I Entrevista](#); P13, [I Entrevista](#); P12, [I Entrevista](#)) ya que, de acuerdo con su comprensión sobre la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe”, este debe ser desarrollado también en inglés. Esto, además de representar un desafío para estas 3 personas docentes, también da pie a un desafío más. De acuerdo con el MEP, la lectoescritura a nivel del preescolar es un proceso emergente el cual tiene como propósito que el niño y la niña logran comunicar ideas a partir de diferentes formas de comunicación. También que ellos y ellas disfruten de la escucha de diferentes textos y así se adentren a un mundo letrado y literario que los espera a partir del Primer Grado. Finalmente, otro de los propósitos que contempla el MEP como parte de la lectoescritura emergente es la el reconocimiento la existencia de texto escrito mas no su comprensión e interiorización de las ideas que transmiten estos.

Tal y como lo expresó la persona docente **P2** en su primer encuentro de entrevista, hay contenidos puntuales que requieren ser desarrollados en el idioma español, esto debido al currículo educativo de primer grado de escuela. Esta persona docente dio como ejemplo el

contenido conceptual de la *fonología*. Esto anterior, el no haber construido aprendizajes sobre la fonología y la lectoescritura como tal en español, de acuerdo con esta misma docente, puede provocar un rezago en los niños y las niñas a la hora de iniciar el I Ciclo de Primaria.

Ahora, otro contenido conceptual mencionado por la persona docente P10 durante su primer encuentro de entrevista es el de la *expresión oral*. Ella dijo que, por el poco manejo de vocabulario que tienen los niños y las niñas, la comunicación verbal o la expresión oral se ve limitada y ella debe hacer traducción de todo lo que cada niño y niña desee expresar para que lo repitan (P11, [I Entrevista](#), p. 19, *Comunicación personal*, 23 de octubre).

Ahora bien, tal y como se mencionó anteriormente, hubo 1 docente que mencionó una Unidad de Conocimiento completa que para ella representa un desafío. Esta persona docente se refirió a la Unidad de “Interacción social y cultural” como el desafío que ella enfrenta en su aula (P1, [II Entrevista](#), p.13, *Comunicación personal*, 30 de agosto) y, en el caso de la persona docente P6, ella hizo el mismo comentario, pero haciendo referencia a la unidad de Conocimiento “Interacción con el medio” (P6, [I Entrevista](#), p.34, *Comunicación personal*, 7 de septiembre).

Por otra parte, otro aspecto desafiante mencionado por 2 de las personas docentes tiene que ver con la comprensión de los niños y las niñas hacia el inglés (P13, [II Entrevista](#); P10, [I Entrevista](#)). Esto lo expresó la persona docente **P10** de la siguiente manera:

*[...] el de la comprensión, verdad, la comprensión, este, oral, que era como el que yo sí me preocupaba, que yo decía “¿será que me lo van a comprender?” Pero di a un final como **se los describo** y como uno dijo sabes que uno como docente de preescolar pasa a ser casi que un payaso... (riendo) [...] Entonces, **con toda la mímica y toda la***

expresión, verdad, corporal, ellos van captando [...]. (P10, [I Entrevista](#), p. 21, Comunicación personal, 16 de octubre).

Aunado a este ejemplo anterior, si bien la persona docente **P7** no expresó directamente nada sobre el tema de la comprensión oral por parte de los niños y las niñas, sí indicó que ella, con el fin de que entiendan, **traduce** lo que dice para que ellos sigan el hilo de la conversación (P7, [II Entrevista](#), p. 9, Comunicación personal, 17 de octubre).

Continuando la línea de los desafíos a nivel del desarrollo del espacio de inglés a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), en el caso de 2 de las 13 personas docentes, se mencionaron dos momentos de la jornada en los cuales ellas consideraron que era más desafiante abordar un contenido conceptual en un idioma extranjero. En el caso de la persona docente P6, en su segundo encuentro de entrevista indicó que, en su experiencia, el espacio de la jornada “*Experiencias de higiene y alimentación*” representa un reto para ella. Esto lo explicó desde el siguiente punto de vista:

*[...] estuve con los chicos en las **experiencias de alimentación**, hicimos la **oración**, eh, les presenté los **alimentos que van a comer** ese día y ya, el resto del tiempo están ellos comiendo. Es que de verdad uno tiene que aprender a respetar ese momento donde ellos están comiendo, están hablando entre ellos, No, no puedo estar yo ahí, “bla bla bla”, verdad, porque es el momento de ellos, entonces en un periodo como a veces que usamos un **20% de inglés** y el resto de ellos en español [sic]. (P6, [II Entrevista](#), p. 14, Comunicación personal, 13 de octubre).*

En el caso de la persona **P10**, ella expresó lo mismo, pero refiriéndose a la experiencia de la jornada “*Experiencias para el desarrollo de la expresión artística*”. Esto lo manifestó a partir del siguiente comentario:

*[...] Pero cuando la, por primera vez que estamos por, este, **iniciar un tema** verdad o **iniciar con un indicador**, un contenido como le llamen ahora, este, y **resulta ser que llego justamente en artística, entonces digo o sea, no puedo yo iniciar con un artística si todavía el niño no ha entrado en el concepto**, o sea, no sabe qué es lo que vamos a hacer. Entonces cuesta muchísimo planear las actividades para, de, para, para hacerlo de esta forma. [sic][...]. (P10, [I Entrevista](#), p. 11, Comunicación personal, 16 de octubre).*

Cabe destacar que ambas docentes que identificaron experiencias de la jornada específicas como un desafío a nivel de mediación pedagógica, trabajan la enseñanza del inglés como LE a partir de la modalidad “experiencias de la jornada”.

Continuando con los desafíos, pero ahora desde la perspectiva evaluativa. Se encontró que, 5 de las 13 personas docentes participantes de la presente investigación hicieron referencia a la falta de una **evaluación asertiva** como desafío (P6, [I Entrevista](#), [II Entrevista](#); P1, [I Entrevista](#), [II Entrevista](#); P7 [I Entrevista](#), [II Entrevista](#); P8, [I Entrevista](#); P9, [I Entrevista](#)). En este caso, de acuerdo con los datos recabados en los encuentros de entrevistas en donde este desafío fue mencionado, cuando se habla de evaluación asertiva se hace referencia a una **evaluación que tome en cuenta no solo las habilidades lingüísticas** (comprensión oral y expresión oral) como parte de la misma, **sino que también la adquisición de conocimientos de los diferentes temas, contenidos y unidades que se contemplan dentro del Programa de Estudio (2014)**. A esto mismo se refirió específicamente la persona docente P7, quien expresó lo siguiente:

*Sin embargo, a la hora de, de evaluar, yo no estoy evaluando nada de lo que les estoy enseñando, entonces creo que hay demasiadas como **desconexiones** de lo que nos piden*

que hagamos en el aula, con lo que nos piden que evaluemos. (P7, [II Entrevista](#), p. 11, *Comunicación personal*, 17 de octubre).

Tal y como lo dice la persona docente P7 en el relato que se expuso anteriormente, el hecho de solo contemplar las habilidades lingüísticas dentro de la evaluación genera una *desconexión* entre lo que se hace y se enseña en el aula a nivel de contenidos conceptuales y lo que se evalúa. Asimismo, otro punto importante sobre las evaluaciones y que fue indicado por la persona docente **P9** en su primer encuentro de entrevista tiene que ver con que los procesos evaluativos son muy acelerados. “[...] si usted se atrasa por A por B en un tema, sorry [...]. O sea, **si se tiene que evaluar sí o sí va todo como contrarreloj**, [...]” (P9, [I Entrevista](#), p. 28, *Comunicación personal*, 12 de octubre).

Ahora bien, a lo largo de los procesos de entrevistas, por medio de los datos recolectados se pudo identificar otro desafío. Este fue mencionado por 6 de las 13 personas docentes entrevistadas y se refiere a la **falta de tiempo**. A continuación, se presenta una tabla (Tabla 18) con lo que cada una de estas personas docentes dijo al respecto.

Tabla 18

Comentarios hechos por las personas docentes sobre la falta de tiempo como un desafío

<i>Persona</i>	<i>Comentarios sobre la falta de tiempo como desafío</i>
<i>docente que hace referencia a este desafío</i>	
P5	“Todo siempre es muy apresurado [...] que no me gusta mucho eso sí, no me gusta apresurar.” (I Entrevista , p.19, <i>Comunicación personal</i> , 7 de septiembre)

P7

“Vieras que es bastante complicado, primero porque se tiene muy poco tiempo con los chicos.” (I Entrevista, p.16)

“Si, si de los 5 días de la semana me ven a mis 3 y me ven a mí media hora, una hora máximo [sic] [...].” (I Entrevista, p.19, Comunicación personal, 13 de septiembre)

“Yo no puedo lograr que los chiquitos construyan algo en dos horas y media de clase. Que esas dos horas y media obviamente se reducen un montón a: yo llegar, saludarlos, sentarlos, organizarlos, explicar cuatro veces lo que vamos a hacer porque hay que explicarlo cuatro veces de diferentes maneras para que ellos entiendan. Y ahora sí, hagámoslo. Ya se me fue media hora en todo eso.” (I Entrevista, pp.37-38, Comunicación personal, 13 de septiembre)

P13

“[...] porque por ejemplo hay actos cívicos, hay reunión de personal, se corta el horario, etcétera, etcétera, etcétera, etcétera, entonces al final lo que usted planea, usted se come el 60 por ciento porque siempre hay cambios y todo ese tipo de cosas, pero bueno [...].” (I Entrevista, p.14, Comunicación personal, 16 de noviembre)

P3

“[...] yo desearía tener más tiempo.” (II Entrevista, p.35, Comunicación personal, 11 de septiembre)

P6 “Sí, el tiempo, a veces es un poco complicado, el tiempo este es un poco complicado a veces, eh.” (*II Entrevista*, p.14, Comunicación personal, 13 de octubre)

P7 “El tiempo no da.” (*II Entrevista*, p.27, Comunicación personal, 17 de octubre)

Nota. La tabla contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Como se identificó en dicha tabla, la persona docente **P13** se refirió específicamente a dos aspectos que provocan que el tiempo efectivo de enseñanza del inglés como LE se reduzca: actividades institucionales que alteran la jornada diaria del grupo y aquellas obligaciones de ámbito administrativo que ella debe cumplir (*P13, I Entrevista*, pp. 14, 18, Comunicación personal, 16 de noviembre).

Ahora, con respecto a las actividades institucionales que suceden durante el horario escolar, si bien la persona docente **P2** no se refirió a este aspecto administrativo como causantes de disminución de tiempo efectivo de clases, sí coincidió en que representan, pero desde el punto de vista de que las mismas no se hacen en inglés y no existen hasta el momento, de acuerdo con esta persona, actividades de esta índole que se desarrollen en este idioma, todo se hace en español. Esto lo expresó esta persona docente de la siguiente manera:

[...] para el **día del**, ahorita, del **afrodescendiente**, del negro, eh, “ay, sí, **buenísimo**, las canciones van a ser calypso y, verdad, **todo en english**” (haciendo una voz de mucha felicidad y emoción). **Y todas las canciones del acto cívico eran “El negrito pon” y que no sé qué y la raza y no sé qué (riendo sarcásticamente) No, o sea, verdad [sic] [...] Ajá, o sea, nadie ni tan siquiera existe el de “Spelling Bee”, no existe el**

día del idioma, no, entonces la mediación pedagógica, por lo menos hoy por hoy, en esta escuela en donde yo estoy, sí, sí es muy difícil, sí, sí no se cuenta como con mucho apoyo. (P2, [II Entrevista](#), p. 32, Comunicación personal, 12 de septiembre).

Ahora, cabe mencionar que un aspecto como los desafíos resulta un factor muy personal ya que la mediación pedagógica nace a partir de la opinión, experiencia, principios y creencias de cada persona docente y no es diferente con los desafíos. Los desafíos surgen y toman importancia a raíz de factores como las experiencias, las realidades docentes, los contextos de los niños y las niñas con quienes se trabaja, los intereses y las necesidades. Es por esta misma razón que se considera importante mencionar todos los desafíos que se identificaron a lo largo de todos los encuentros de entrevistas llevados a cabo. Es por esto por lo que se presenta la siguiente tabla (Tabla 19), en la cual el objetivo es presentar aquellos desafíos que aún no han sido mencionados en este análisis pero que se consideran igual de importantes.

Tabla 19

Otros desafíos mencionados por las personas docentes participantes que influyen en la enseñanza del inglés como LE

<i>Otros desafíos que enfrentan las personas docentes en su mediación pedagógica a la hora de enseñar el inglés como LE</i>	<i>Persona docente que hace referencia a este desafío</i>
La persona directora no sabe inglés, por lo que la docente tiene la percepción de que sus planeamientos no se revisan como deberían porque no entiende.	P2, I Entrevista , p.22, Comunicación personal, 25 de agosto

	P1, II Entrevista , p.21, <i>Comunicación personal, 30 de agosto</i>
Las docentes que llevan más tiempo ejerciendo la enseñanza en el MEP no hablan el idioma inglés.	P4, I Entrevista , p.17, <i>Comunicación personal, 2 de septiembre</i>
Las universidades del país no contemplan la enseñanza del inglés dentro del currículo de la carrera.	P4, I Entrevista , p.18, <i>Comunicación personal, 2 de septiembre</i>
	P10, I Entrevista , p.27, <i>Comunicación personal, 16 de octubre</i>
Falta de escucha y organización por parte de los estudiantes.	P5, I Entrevista , p.22, <i>Comunicación personal, 7 de septiembre</i>
Sentimiento de soledad ya que es la única persona docente que imparte inglés en la institución.	P4, I Entrevista , p.38, <i>Comunicación personal, 2 de septiembre</i>
La ausencia de las personas docentes guías, en el caso de la modalidad de “experiencias de la jornada” causan brechas entre los grupos de Primera Infancia.	P3, I Entrevista , p.13, <i>Comunicación personal, 28 de agosto</i>

<p>La plataforma “ABC Mouse” no está habilitada para todos los niños, por lo que no puede ser usada como apoyo en los procesos de enseñanza del inglés como LE.</p>	<p>P3, I Entrevista, p.22, <i>Comunicación personal</i>, 28 de agosto</p>
<p>Tener que mediar con un conocimiento limitado en educación preescolar porque su especialidad es I Ciclo.</p>	<p>P11, I Entrevista, p.26, <i>Comunicación personal</i>, 23 de octubre</p>
<p>El espacio de fortalecimiento o “seguimiento individualizado” se hace ahora, por una directriz administrativa, con todo el grupo y no es tan provechoso.</p>	<p>P12, I Entrevista, p.13, <i>Comunicación personal</i>, 9 de noviembre</p> <p>P13, I Entrevista, p.16, <i>Comunicación personal</i>, 16 de noviembre</p>
<p>Planeamiento de tipo trimestral</p>	<p>P12, I Entrevista, p.18, <i>Comunicación personal</i>, 9 de noviembre</p>
<p>Falta de materiales para apoyar sus prácticas pedagógicas</p>	<p>P12, I Entrevista, p.28-29, <i>Comunicación personal</i>, 9 de noviembre</p> <p>P6, II Entrevista, p.14, <i>Comunicación personal</i>, 13 de octubre</p>

Existencia de diferentes ritmos entre los estudiantes de un mismo grupo.	P13, I Entrevista , p.15, <i>Comunicación personal, 16 de noviembre</i>
	P8, II Entrevista , p.10, <i>Comunicación personal, 26 de octubre</i>

La aplicación de la metodología activa es un desafío debido a la poca participación de los niños y las niñas.	P2, II Entrevista , p.19,20, <i>Comunicación personal, 12 de septiembre</i>
	P3, I Entrevista , p.33, <i>Comunicación personal, 11 de septiembre</i>
	P7, II Entrevista , p.18, <i>Comunicación personal, 17 de octubre</i>

Carga de trabajo que tiene la persona docente; debe hacer un plan diferente para cada experiencia de la jornada para cada grupo que atiende.	P3, II Entrevista , p.32, <i>Comunicación personal, 11 de septiembre</i>
	P7, II Entrevista , p.22,28, <i>Comunicación personal, 17 de octubre</i>

<p>Adoptar un rol acompañante resulta desafiante debido a la poca expresión oral con la que cuentan los niños y las niñas.</p>	<p>P6, II Entrevista, p.23, <i>Comunicación personal, 13 de octubre</i></p>
<p>Actitud de los estudiantes y las estudiantes ante el aprendizaje de un idioma extranjero como lo es el inglés.</p>	<p>P7, II Entrevista, p.9,10,11, <i>Comunicación personal, 17 de octubre</i></p>
<p>La cantidad de estudiantes que hay en cada grupo no permite a la persona docente (modalidad “experiencias de la jornada”) brindar recomendaciones específicas a cada uno de ellos y ellas.</p>	<p>P7, II Entrevista, p.27, <i>Comunicación personal, 17 de octubre</i></p>
<p>La cantidad de estudiantes que hay en cada grupo no permite a la persona docente adoptar un rol acompañante durante su mediación pedagógica.</p>	<p>P7, II Entrevista, p.31, <i>Comunicación personal, 17 de octubre</i></p>
<p>La persona docente no cuenta con su propio aula o espacio, lo cual considera un desafío.</p>	<p>P10, I Entrevista, p.8, <i>Comunicación personal, 16 de octubre</i></p>
	<p>P7, II Entrevista, p.37,38, <i>Comunicación personal, 17 de octubre</i></p>
<p>La persona docente debe adaptar las estrategias y sus planeamientos didácticos a la cantidad de estudiantes que tiene en cada grupo.</p>	<p>P10, I Entrevista, p.9, <i>Comunicación personal, 16 de octubre</i></p>

La conducta de los niños y las niñas hace que la mediación pedagógica de la persona docente sea un desafío. P7, [II Entrevista](#), p.20, *Comunicación personal*, 17 de octubre

P11, [II Entrevista](#), p.10, *Comunicación personal*, 6 de noviembre

Nota. La tabla contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Concluyendo este apartado es necesario retomar un último desafío mencionado por 5 de las 13 personas docentes que formaron parte del proceso de investigación (P6, [I Entrevista](#); P11, [I Entrevista](#); P12, [I Entrevista](#); P8, [I Entrevista](#); P9, [II Entrevista](#)). Este desafío hace referencia a lo complejo que resulta para estas personas docentes mediar a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) y acatar todo lo que el MEP solicita debido a las realidades y los contextos que caracterizan a los diferentes grupos de estudiantes que aprenden el inglés, ya sea bajo la modalidad ABi o la modalidad “experiencia de la jornada”. Esto fue expresado y detallado por la persona docente P8, durante su primer encuentro de entrevista, de la siguiente manera:

*Entonces, tal vez mis ideales o yo decía “Mirá qué chiva sí ir y enseñarles y agarrarlos, y aquí y allá, verdad...” [sic] Y cuando yo llego me topo con **mucho papá que no sabe leer, mucho papá que no sabe escribir**. Entonces, ahora imagínese los niños, verdad. Todavía traen un **rezago**, eh, en temas **de aprendizaje significativos**, ehm... Mi primer año tuve solo como, eran solo como 8 estudiantes y niños que nunca ni siquiera habían estado, ehm, cerca o con conocimiento de inglés, o sea para ellos fue*

*100% nuevo [sic]. Una comunidad que, a pesar de que está ahí son, son los **peones de lecherías**, eh, mucho **nicaragüense** que viene al país y que tal vez no se quedan todo el año y se van, entonces el **progreso** que vos tenés en el idioma con esta comunidad es todavía más **difícil** [...] Este, de la idea que dijeron de empezar un **80% inglés un 20% español** que es lo que buscan como inicialmente, ehm, mentiras, o sea, yo tuve que hablar con el asesor y yo le dije “vea don Andrés, yo no, **yo tengo que hacerlo al revés**, o sea, yo, los chiquillos di, se asustaban cuando yo llegaba y yo “good morning, how are you today” bla, bla, bla, bla, bla, bla, take out your notebook, no sé qué” y los chiquillos (hace cara de susto) [sic]. Entonces, yo no quería asustarlos, yo no quería que le entraran con miedo al idioma, verdad. Entonces, básicamente yo le dije a Andrés, “**yo sé que ustedes en el MEP buscan, verdad y alardean, y de todo y que la propuesta y que no sé cuántas escuelas y que los estudiantes van a salir no sé qué no sé cuánto le digo, yo di, yo, tengo al final de cuentas que di basarme en las necesidades de mi grupo y a yo acomodarme al contexto como tal, entonces yo le dije a él, yo sí voy a empezar con ellos un 20% inglés y un 80 español.** (P8, [I Entrevista](#), pp. 10-11, Comunicación personal, 6 de octubre).*

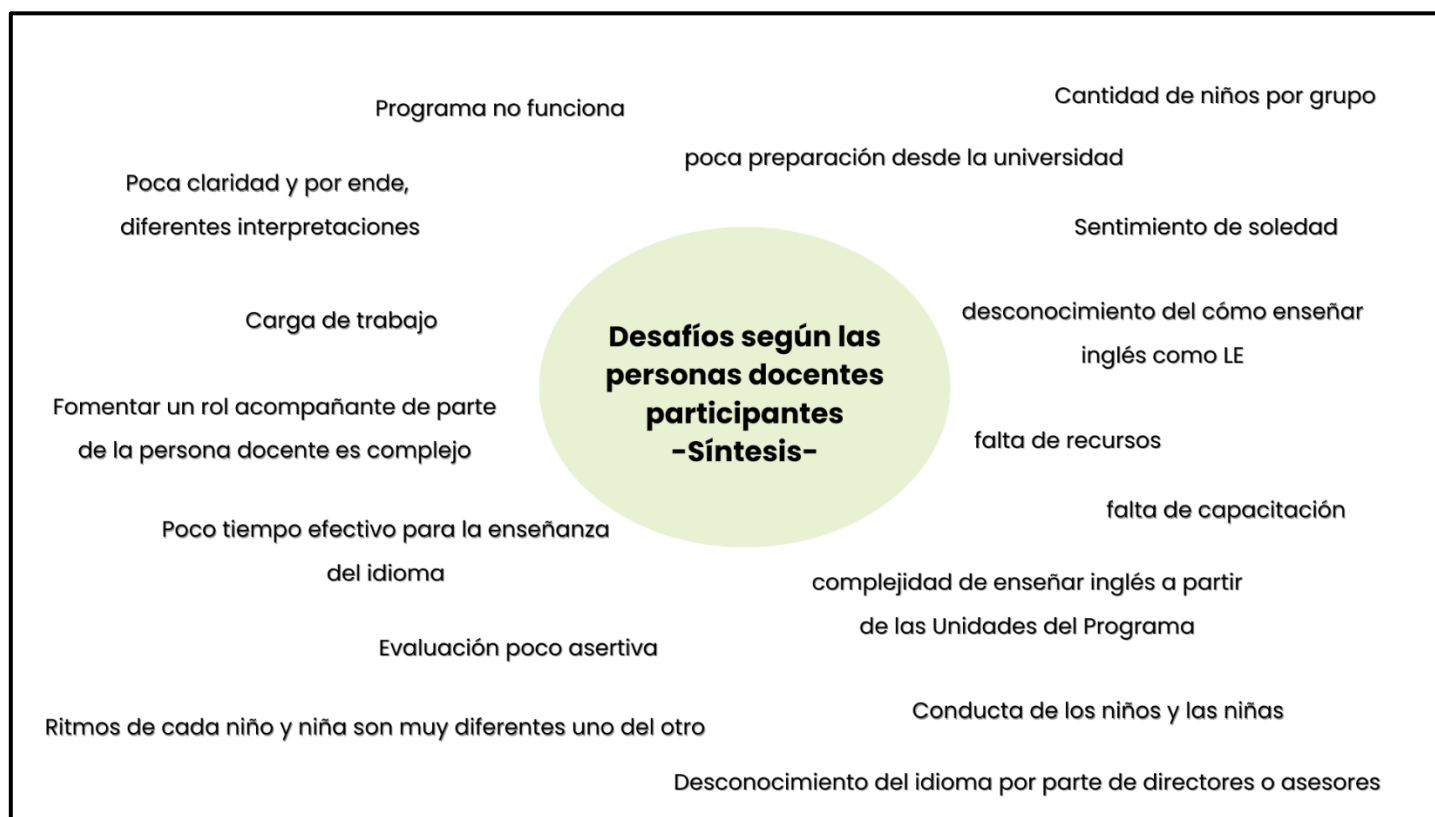
Finalmente, un último aspecto mencionado por la persona docente **P10** durante su segundo encuentro de entrevista, el cual se identificó no sólo como desafío sino también como necesidad es aquello mencionado con respecto a las aulas y el avance que han sufrido las mismas con los años. Esta persona docente expresó que, a pesar de que este cambio se ha dado de forma evidente, el concepto de la educación pública costarricense actual no ha sido parte de este cambio y pertenece igual a como hace muchos años atrás. Esto mismo lo expresó la docente con las siguientes palabras:

[...] que haya una **ruptura de paradigmas** 100% porque eh, seguimos mucho eh, con el antiguo y no hemos hecho un cambio [sic]. Y los **niños** de hoy en día necesitan ese cambio porque ellos **sí han cambiado**, o sea, **no son los mismos de hace 50, 60 años**, que prácticamente es el concepto de educación que trabajamos en las aulas, la mayoría. (P10, [1 Entrevista](#), p. 27, Comunicación personal, 16 de octubre).

Antes de continuar con el siguiente apartado que surge a partir de los desafíos anteriormente mencionados, se presenta la siguiente figura (Figura 27) a modo de resumen para reiterar todos aquellos desafíos que las personas docentes participantes de la presente investigación identificaron dentro de sus prácticas pedagógicas.

Figura 27

Síntesis de los desafíos identificados dentro de las prácticas pedagógicas docentes que influyen en el desarrollo de la enseñanza de inglés como LE



Nota. La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

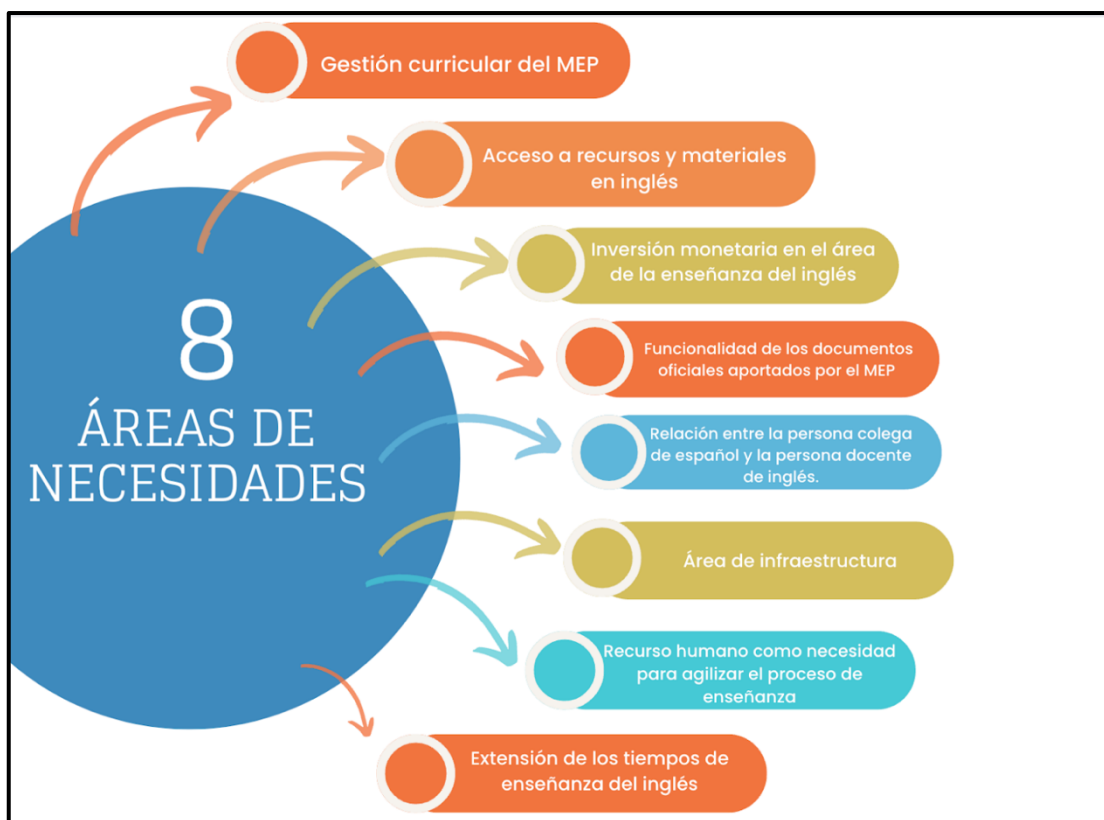
Ahora bien, como se dijo previamente, algunos de los desafíos que se expusieron y analizaron con anterioridad vienen acompañados, desde el momento en que fueron mencionados por alguna de las personas docentes, de necesidades que hay para que esto se solucione o no se presente con tanta frecuencia que, por lo tanto, la Política Educativa y sus objetivos puedan cumplirse. Este es el caso, por ejemplo, de las capacitaciones. Al haber una falta de ellos y esto representar un desafío, la necesidad que surge es habilitar espacios para que esto se lleve a cabo y que, además, brinde la oportunidad de que, entre docentes encargadas del proceso de enseñanza del inglés como LE, conversen sobre sus experiencias, compartan sobre sus realidades e incluso se aconsejen entre sí. Esta necesidad, al igual que muchas otras que se mencionaron a lo largo de los espacios de entrevista se analizará a continuación.

Necesidades de las personas docentes participantes en la investigación

Tal y como se mencionó al final del apartado pasado, durante el proceso de entrevistas llevado a cabo surgieron tanto desafíos, los cuales se profundizaron anteriormente, como también necesidades que las personas docentes participantes consideran de gran importancia y urgencia de resolver. Dichas necesidades indicadas por las personas docentes se analizarán a continuación a partir de 8 áreas. Sin embargo, antes de dar inicio con el análisis, se presentará una figura (Figura 28) que aporta a la visualización rápida de dichas áreas a partir de las cuales se dividen las necesidades rescatadas de las entrevistas realizadas y que se profundizará a continuación.

Figura 28

Áreas en las que se clasifican las necesidades expresadas por las personas docentes participantes de esta investigación



Nota. La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A pesar de que hay 3 áreas que fueron las que se mencionaron de forma más frecuente (la gestión del MEP, el acceso a recursos en el idioma inglés que apoyan la mediación pedagógica para la enseñanza del mismo y el área que tiene que ver con la parte monetaria, el presupuesto destinado como inversión para el área de la lengua inglesa), a continuación se procederá a hacer un análisis de todas aquellas que están presentes en la figura pasada, debido a

que se considera todas igual de importantes ya que se basan en las experiencias propias y personales de cada persona docentes que las mencionó.

Gestión curricular del MEP: En el caso de 10 de las 13 personas docentes entrevistadas se indicó que, ellas requieren que el Ministerio de Educación Pública, como su empleador, provea espacios en donde se ofrecen capacitaciones para quienes se encuentran a cargo del proceso de enseñanza del inglés como LE. Esto mismo con la intención, tal y como lo indicaron las personas docentes P1 y la P6, ambas durante su primer encuentro de entrevista, quienes explicaron que estas capacitaciones serían de ayuda para así poder ellas orientar las estrategias que proponen con los niños y las niñas de forma que las mismas sean funcionales, viables y aplicables de acuerdo con la modalidad bajo la cual se trabaje con cada grupo de preescolar y los períodos que conforman la jornada de trabajo diario. La persona docente P1 lo describió de la siguiente manera:

*Ahí sería digamos, ahí si yo pensaría que si talvez **el MEP nos podría orientar a nosotros un poquito mejor con estrategias de acuerdo a cada periodo** porque talvez yo sí tengo un montón de ideas pero casi que todas calzan para la opción de trabajo que es la más grande que es una hora entonces que usted puede, puede, como se llama, abarcar más cosas y hacer más cosas pero, es el único periodo que es. (P1, [I Entrevista](#), p. 17, Comunicación personal, 24 de agosto).*

Aunado a esto, la persona docente P6 dijo también que:

*Sí claro, eh, de **formación** es muy importante, específicamente en la parte de enseñar una segunda lengua, porque en la modalidad en la que estamos que es inmersiva [...] hay poca información, porque el inmersivo de nosotros no es inmersivo de verdad, es medio inmersivo [...] Entonces si siento que hace **falta***

formación profesional y tiene que venir de la gente del MEP que fueron quienes dijeron, ahora ustedes van a trabajar así... tiene que venir de ellos porque sí tenemos huequitos, y yo he intentado de buscar, de leer [sic]. Pero siempre encontrás que un método inmersivo está literal inmerso en una segunda lengua o una lengua extranjera, pero no media hora...no nada más 40 min. O como me pasa, digamos experiencias de higiene y alimentación, yo sé que puedo trabajar con ellos como los hábitos de decir gracias cuando les dan la comida, de decir por favor que me den el agua [...] Entonces ellos tienen una idea, en el MEP tienen una idea de lo que quieren que hagamos, pero no es una idea que ha sido aterrizada a nosotros, que no nos han formado, y tienen que ser ellos porque no lo vamos a encontrar en otro lado [...] pero sí requiere que nos capaciten, que nos guíen, porque nosotros solos podemos buscar muchas cosas, pero igual seguimos un poco perdidos porque no hemos recibido la formación que el MEP debería habernos dado [...] cuando nos dijeron, vamos a cambiarlas a trabajar así eso tenía que haber venido de la mano con capacitación... y seguimiento para nosotros y no llegó así... [sic]. (P6, [I Entrevista](#), pp. 52-55, Comunicación personal, 24 de agosto)

Otro punto que externó la persona docente P7 en su primer encuentro de entrevista y que está directamente relacionado a la poca o nula oportunidad de capacitación que se ofrece por parte de MEP es el hecho de que, en caso de que existan capacitaciones ofrecidas por esta entidad, las mismas no son obligatorias, es decir, son voluntarias. Aunado a esto, estas capacitaciones que se han ofrecido han sido en horario lectivo de la jornada, de acuerdo a lo que comenta esta persona docente, por lo que la docente no puede aprovechar dicho espacio “Sí me

gustaría que me dejen participar de esas invitaciones porque hay invitaciones que valen muchísimo la pena y uno simplemente no las puede tomar porque está dentro de horario lectivo” (P7, [I Entrevista](#), p. 44, Comunicación personal, 13 de septiembre).

Un espacio de capacitación específico sugerido por una de las personas docentes, específicamente la **P10** en su segundo encuentro de entrevista es el de apoyar y preparar a las personas docentes que pertenezcan al MEP o que estén esperando ser llamadas con un nivel de inglés acorde a lo que se requiere en las aulas y lo que solicitan como entidad educativa (P10, [I Entrevista](#), pp. 27-28, Comunicación personal, 16 de octubre). El tema de la capacitación se profundizará en el siguiente capítulo, específicamente en los apartados de conclusiones y recomendaciones.

A modo de conclusión de esta primera área de necesidades, cabe destacar el comentario que hizo la persona docente **P12** en donde afirmó que “[...] **no tenés base de nada o sea no tenés apoyo de absolutamente nada [sic]. Es como jugar. Es como ir a la ciega, interpretando, verdad. Así es interpretando lo que ellos nos mandan pero di, haciendo todo tu trabajo a tu forma”** (P12, [I Entrevista](#), p. 5, Comunicación personal, 9 de noviembre). Asimismo, otro comentario a rescatar fue expresado por la persona docente **P13** durante su primer encuentro de entrevista y permite dejar en evidencia las consecuencias que la falta de capacitación y guía por parte del MEP provoca en sus prácticas pedagógicas: “[...] yo a veces me pregunto hasta qué punto estoy haciendo bien las cosas [...]” (P13, [I Entrevista](#), p. 17, Comunicación personal, 16 de noviembre). Estos últimos dos extractos de textos de lo que compartieron estas dos personas docentes en sus entrevistas permite evidenciar, como se dijo con anterioridad la necesidad de capacitación y guía que existe en este gremio de la enseñanza del inglés como LE en la Primera Infancia, para así reducir esta incertidumbre de la que hablando las personas docentes **P12** y **P13**.

Acceso a recursos y material en inglés para apoyar las prácticas pedagógicas

docentes: Continuando con la siguiente categoría identificada, 10 de las 13 personas docentes participantes del proceso de entrevistas identificaron necesidades con respecto al acceso a recursos o materiales que apoyen la mediación pedagógica de cada una de ellas.

De acuerdo con la persona docente P4, la accesibilidad del material, en su caso es limitada y, además, esta persona docente habla de una *escasez* de lo mismo (P4, [I Entrevista](#), p. 21, *Comunicación personal, 2 de septiembre*). En esta misma línea, la persona docente participante **P7** coincidió con esta idea y expresó que, en su caso, la limitación de material y recursos es grande, además de que dependen de entidades específicas para hacer solicitudes de materiales extra. Ella lo explicó de la siguiente manera:

*Para que a uno le den materiales depende de, como de, como de, el Patronato Escolar y de la Junta y de que si hay plata y de que el presupuesto de preescolar... yo nunca estoy dentro del presupuesto preescolar [...]. (P7, [I Entrevista](#), p. 42, *Comunicación personal, 13 de septiembre*).*

Continuando con el tema de la necesidad de materiales y recursos en los cuales se puedan apoyar las personas docentes en sus prácticas pedagógicas a la hora de enseñar inglés, la **P13** también coincidió en que esta necesidad nace a raíz de limitaciones que viven en su contexto, en su realidad.

Si siento que materiales es un tema, porque a eso es uno como que tiene buenas ideas y le gustaría no sé [sic], ser más dinámica con eso, aquello, pero también uno se siente limitado en recursos, entonces más o menos uno bajando la calidad de acuerdo a lo que hay, lo que sí hago mucho. Por ejemplo, a mí no me gusta siempre limitarlos a una hoja blanca. Me gustaría tener papelógrafos y que ellos ahí se desenvuelvan, lo que

pasa es que eso es lo que tengo. (P13, [I Entrevista](#), p. 17, Comunicación personal, 16 de noviembre).

Esta misma persona docente indicó también que, si bien ella cuenta con apoyo de la directora y se le permite solicitar colaboración a las familias para conseguir ciertos materiales, esto no puede ser algo recurrente debido a la condición económica de las mismas (P13, [I Entrevista](#), p. 17, Comunicación personal, 16 de noviembre).

Finalmente, todo esto señalado anteriormente sobre el acceso a recursos en inglés y materiales didácticos también en este idioma como apoyo a las prácticas pedagógicas, “*no es justo*”, de acuerdo con la persona docente **P2**, ya que, si bien el MEP hace este tipo de contrataciones y exige el trabajo bajo regulaciones y obligaciones interpuestas por ellos mismos, ellos no brindan apoyo de ningún tipo para apoyar la mediación en materiales destinados para lo mismo. Ella expresó: “*si ustedes me contrataron para inglés, ahora inviertan en inglés, o sea, si ustedes me pidieron, inviertan en inglés, entonces demen [sic] cuentos, demen [sic] flashcards, demen [sic] juegos, demen [sic] cosas que [...]*” (P2, [I Entrevista](#), pp. 20-21, Comunicación personal, 25 de agosto).

Inversión monetaria en el área de la enseñanza del inglés: Con respecto al tema de inversión monetaria en el área de inglés, 4 personas docentes de las 13 participantes en su totalidad hicieron referencia a ello.

En un primer instante, la persona docente **P2**, durante su primer encuentro de entrevista, mencionó que, tal y como se dijo antes, la falta de materiales es un desafío conocido, pero este se relaciona directamente con el tema monetario y de inversión desde el punto de vista de que el MEP, de acuerdo con esta persona docente, asume que cada docente tiene material en inglés en

su casa y que lo va a traer para hacer uso de este con sus grupos. Ella lo manifestó de la siguiente manera:

*Exacto y, va de nuevo, **no deberían de asumir que todo el mundo podemos o que tenemos**, sino que, **si usted está pidiendo una maestra de inglés, aporte, o sea, invierta, y [sic] invierta... es invertir bien. No es un rompecabezas que diga “one and two”, sino que en juguetes o juegos o dinámicas o cosas que de verdad favorezcan el aprendizaje y eso sería como básicamente con lo que yo sí me he tenido que topar. Ya hoy por hoy lo acepto pero sí, si yo puedo decir siempre lo digo. Es que quiero que inviertan en el área de inglés, es que yo quiero cuentos en inglés, quiero imágenes que los chicos puedan ver [...].** (P2, [I Entrevista](#), p. 21, Comunicación personal, 25 de agosto).*

Sobre esto mismo que mencionó la **P2** sobre la necesidad que existe de inversión en material didáctico en inglés, la persona docente **P4** también coincidió en que, según su punto de vista, existe una situación de carencia y de *pobreza* en lo que ofrece el MEP a nivel económico para invertir en la enseñanza de esta lengua extranjera (*P4, [I Entrevista](#), p. 18, Comunicación personal, 2 de septiembre*)

Por otro lado, siguiendo en la línea económica, esta vez desde la necesidad de la persona docente **P3**, ella describió una situación específica en donde ella sintió que el área de inglés no era tan importante para la dirección de la institución donde labora. Ella contó que, aunque se le dijo que tenía a su disposición cierta cantidad de dinero para hacer pedidos de materiales que necesite o desee, al hacer la petición, el área administrativa lo pospuso varias veces hasta que finalizó el año y no consiguieron lo que ella pidió. De hecho, es a raíz de este suceso que ella sugirió durante su primer encuentro de entrevista que ella fuera quien manejara este presupuesto

y así poder comprar aquellos recursos o materiales que se acoplen a los intereses y las necesidades individuales de los grupos que atiende. Ella lo explicó de esta forma:

A mí sí me gustaría poder tener, digamos, como que me digan “usted cuenta con tanto dinero para que usted se compre los materiales que usted que crea necesarios”.

El año pasado me lo dijeron y cuando ya fui a querer hacer el pedido, la directora me decía que me espere a cada rato y al final nunca me compraron nada. (P3, [I Entrevista](#), p. 23, Comunicación personal, 28 de agosto).

Finalmente, en el caso de la persona docente **P7**, quien también hizo mención de la necesidad de que el MEP haga una inversión en el área de la enseñanza del inglés como LE, ella lo enfocó en el hecho de que ella debe solicitar el material o los recursos y estas solicitudes deben ser aprobadas por dos grupos de personas: El Patronato Escolar y la Junta. Ahora, ella destacó en su primer encuentro que, ella sienta que las personas que aprueban o niegan dichas solicitudes de inversión en recursos no muestran el mismo interés por el inglés que por el español, por lo que siempre acceden a dar el presupuesto primero a las docentes de español y, si sobre, al departamento de inglés.

*Para que a uno le den materiales depende de, como de, como de, el **Patronato Escolar y de la Junta** y de que si hay plata y de que el presupuesto de preescolar... yo nunca estoy dentro del presupuesto preescolar porque ellas necesitan eso para materiales para ellas. (P7, [I Entrevista](#), p. 42, Comunicación personal, 13 de septiembre).*

Área que tiene relación con la funcionalidad de los documentos oficiales que pretenden apoyar la mediación pedagógica docente a la hora de enseñar inglés como LE: Si bien ya se sabe, tal y como se profundizó con anterioridad en este capítulo, las personas docentes

disponen de diferentes documentos oficiales que tienen como objetivo apoyar su mediación docente y sus prácticas a la hora de enseñar el inglés como lengua extranjera (LE). Ahora bien, de acuerdo con 4 de las 13 docentes, a pesar de que existen dichos documentos, ellas identificaron algunas necesidades para mejorar su alcance.

De acuerdo con estas 4 personas docentes, estos lineamientos y estas guías deben ser redactadas y propuestas de una forma más clara. Cabe destacar que, en este contexto el que un documento o una guía sea clara tiene que ver que las mismas aporten, de acuerdo con la persona docente P3, a permitir *libertad de acción para asegurar resultados positivos* (P3, [I Entrevista](#), pp. 22-23, *Comunicación personal*, 28 de agosto). Según la persona docente P5 el que uno de estos documentos oficiales sea claro significa que debe involucrar innovación y motivación para mantener el interés del niño y la niña; “Los niños necesitan cosas que los motiven, necesita algo nuevo” (P5, [I Entrevista](#), p. 39, *Comunicación personal*, 7 septiembre). De acuerdo con lo que indicó la persona docente P1 en su segundo encuentro de entrevista, esta claridad en los lineamientos debe lograrse a partir de un resumen de la información más importante y aquella que sea más práctica para poder recurrir a ellos en la cotidianeidad. Ella lo expresó de la siguiente manera:

*[...] usted necesita como una guía, más bien **algo más práctico** que usted lo tenga a mano y pueda decir “Ay, sí es cierto, aquí decía esto y tal cosa”. Como un resumen, porque uno **mentira que se va a sentar a leer eso**. (P1, [II Entrevista](#), pp. 9-10, *Comunicación personal*, 30 de agosto).*

Esto mismo que describió la persona docente P1 en su segundo encuentro lo secundaron las personas docentes P3 y P6, ambas en su segundo encuentro. Ellas señalaron que estas guías o estos lineamientos deben ser más específicos para comprender el cómo se pretenden desarrollar

el Programa de Estudios actual (2014) en un idioma extranjero (P3, [II Entrevista](#), p. 49, *Comunicación personal, 11 de septiembre*) Igualmente, lo que agregó la persona docente P6 a esta idea sobre lo que se necesita incluir en los lineamientos y guías fue que dentro de estos documentos es necesario incluir una descripción de *lo que sí se puede trabajar con un niño en la lengua extranjera*; vocabulario, experiencias específicas, etc. (P6, [II Entrevista](#), p. 7, *Comunicación personal, 13 de octubre*)

Ahora, así como las personas docentes participantes mencionaron necesidades relacionadas con los documentos a los que ellas tienen acceso y que suponen cumplir la función de guía en el proceso de enseñanza del inglés como LE, también se dio el caso de docentes que señalaron la relación con la persona docente de español como necesitada de mejoramiento. Esto se profundizará a continuación.

Relación entre la persona colega de español y la persona docente de inglés para lograr una red de apoyo consolidada: De previo a dar inicio con el análisis correspondiente a esta categoría que surge a partir de los encuentros de entrevistas cabe destacar que, en el caso de esta área, la misma solo fue mencionada por 2 docentes y ambas trabajan bajo la modalidad de “experiencias de la jornada”. Es decir, en este caso, estas necesidades van estrechamente relacionadas con el tipo de modalidad bajo la cual trabajan las personas docentes.

Tanto la persona docente P3 como la persona docente P11 hicieron referencia a esta necesidad desde el aspecto de que debería existir la opción de ofrecer un curso de inglés para las personas docentes de español para así lograr un mayor dominio del idioma y, por lo tanto, un mejor apoyo entre colegas. Además, cabe recordar que una de las metas de la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” es llegar a ofrecer un preescolar totalmente bilingüe, por lo que esta opción estaría asegurando, de acuerdo con lo que dijo la persona docente P3, que estas

personas docentes que no saben el idioma no sean reemplazadas (P3, *I Entrevista*, p. 21, *Comunicación personal*, 28 de agosto). Igualmente, otra razón que ofreció la persona docente **P11** para justificar esta necesidad es que, si la persona colega de español domina este idioma extranjero, aunque sea en un nivel inicial, ella podría apoyar el aprendizaje de este en los niños y las niñas a partir de la integración de comandos o rutinas que normalmente practican en clase de inglés. Esto lo describió de la siguiente manera:

*Pero qué sería más rico, pues que **dominara un poquitito**, verdad o siquiera tal vez que **comandos o rutinas que yo ya no estoy durante la semana** [sic], por ejemplo, yo la parte del **clima** y todo eso **lo veo solo los jueves**, solo los jueves. Entonces, tal vez con ellos que algún día que ella pudiera ver, tal vez como hace **“y en inglés, como era que lo decían con la teacher?** [...]”. (P11, *II Entrevista*, p. 27, *Comunicación personal*, 6 de noviembre).*

Ahora, pasando a la siguiente categoría identificada a partir de los datos recopilados en los encuentros de entrevistas, 2 de las 13 personas docentes participantes se refirió al tema de la infraestructura como una necesidad. Cabe destacar que estas dos personas son las únicas personas docentes del gremio participantes que labora en instituciones en zona rural. En el caso de la P4, ella labora en una de las zonas fronterizas de Costa Rica y, la persona P11 labora fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM) del país.

Área de infraestructura que caracteriza las realidades de las personas docentes que mencionan dicha necesidad: Por parte de la persona docente participante **P4**, se refirió a mejoramiento de estructura desde una comparación entre escuelas que se ubican más central y a las cuales asisten más estudiantes y las escuelas que se ubican en zonas alejadas y que no tienen una matrícula tan elevada. Esta persona comentó su realidad de la siguiente forma:

*Le meten mucho dinero a las que son las centrales porque es a donde van la mayoría de chiquitos [sic] y porque entre **más niños más presupuesto** y entre más presupuesto el MEP como que algo le ayuda ahí, entonces como que todo bien [sic]. [...]*

*Esos **tienen área de cómputo, tienen gimnasio, tiene salón de baile y salón de pintura.***

*Bueno, tienen de todo. Ah, pero vaya usted estas **escuelitas de pueblo.** El camino **horrible**, la escuela cayéndose, **no tienen aulas suficientes** y entonces **hay que estarse compartiendo un aula**, entonces se sale más tarde, **el aula tal vez es prefabricada y no tiene ventanas y es cerrada con verjas para que no se roben las cosas, tiene comején, o sea, es demasiado, es demasiado. El calor es insoportable** y no ponen ni abanicos [sic].*

*O sea, es demasiado, **hasta eso tenemos que comprar nosotros, los abanicos porque si no se ahoga todo el mundo, parece eso como un galerón.** (P4, [I Entrevista](#), p. 20, Comunicación personal, 2 de septiembre).*

En lo que respecta a la necesidad identificada por la persona docente **P11**, ella hizo referencia al tema de la infraestructura pero específicamente debido a la falta de área de juego para los niños y las niñas; “[...] **acá no tenemos como el área de juego, así libre no la tenemos y que a ellos les hace pues mucha falta [sic]**” (P11, [II Entrevista](#), p. 28, Comunicación personal, 6 de noviembre).

Recurso humano como necesidad para agilizar el proceso de enseñanza del inglés como LE: Permaneciendo en la misma línea de las necesidades, es necesario profundizar en lo que se rescató sobre la necesidad de recurso humano para apoyar y equilibrar las obligaciones docentes, así como las expectativas. En este caso, 2 personas docentes entrevistadas se refirieron a este aspecto, una de ellas, específicamente la persona docente **P13** expresó esta necesidad tanto en su primer encuentro de entrevista como en el segundo, demostrando esto la importancia que

tiene dicha necesidad. Esta persona docente se refirió a la necesidad de tener una persona asistente permanente dentro del aula para ella tener la posibilidad de prestar una atención más individualizada a cada uno de sus estudiantes. Ella brindó un ejemplo:

Un asistente, apoyo humano, recurso humano, eso sería, o sea, facilitaría muchísimo el trabajo. No es posible que yo tenga que dejar a los chicos jugando, obviamente tiene un espacio de juego libre, pero a mí me encanta como poder ir, ver qué es lo que están haciendo, qué es lo que están construyendo, qué es lo que están trabajando. (P13, [I Entrevista](#), p. 18, Comunicación personal, 16 de noviembre).

Este relato anterior, tal y como puede leerse, fue hecho durante su primer espacio de entrevista. En el segundo encuentro la misma persona docente detalló más qué tipo de recurso humano creería beneficioso de incluir para apoyar sus prácticas pedagógicas. La persona docente **P13** dijo que, debido al contexto en donde trabaja, también cree necesario una persona que ayude con la limpieza del lugar, así como también una persona que conozca sobre el área tecnológica para que brinde apoyo en el momento si se utiliza este recurso como medio de aprendizaje. Ella dijo:

[...] yo diría que esa institución necesita otro conserje porque muchas veces soy yo la que tiene que barrer y limpiar (inaudible)... ¿qué más se podría decir? En cuanto por ejemplo acá hay las computadoras de la Omar Dengo y yo intenté el inicio del año pasado de instalar el ABC Mouse que nos capacitaron a algunas docentes yo que no sé nada computación no sé no nada, debería haber alguien que sepa de computación en una escuela o lugar donde hay computadoras. (P13, [II Entrevista](#), p. 18, Comunicación personal, 21 de noviembre).

Extensión de los tiempos de enseñanza del inglés como LE es una necesidad:

Continuando, la penúltima categoría identificada dentro de lo que corresponde a las necesidades de las personas docentes participantes tiene que ver con el área temporal, específicamente la solicitud que hacen 4 de las 13 personas profesionales de la educación para planificar, desde el currículo de inglés, más tiempo de exposición a dicho idioma o, incluso, replantearse el porcentaje que se sugiere manejar dentro del aula (80/20). Es de esta forma que, tanto la persona docente P7 como la persona docente P3 indicaron que, de acuerdo con sus experiencias y, destacando el hecho de que ambas trabajan bajo la modalidad “experiencias de la jornada”, se necesita extender el tiempo que los niños y las niñas escuchan y practican el inglés como LE. Sobre esto la P7 dijo que, para que exista el bilingüismo en el preescolar tal y como lo pretende el MEP, “[...] todas las docentes tendríamos, o sea, las docentes de inglés tendríamos que estar todo el tiempo” (P7, [I Entrevista](#), p. 37, Comunicación personal, 13 de septiembre). Aunado a esto que expresó la P7, por su parte, la persona docente P3 dijo que ella desearía contar con más tiempo de exposición al idioma para poder asegurar que los niños y las niñas van a concluir su etapa de preescolar “diciendo un montón de cosas” (P7, [II Entrevista](#), p. 35, Comunicación personal, 17 de octubre).

Con respecto a lo que se mencionó también anteriormente, 2 personas de las 13 docentes entrevistadas mencionaron que, de acuerdo con su experiencia, nace la necesidad de replantearse el porcentaje de 80/20 que forma parte de la propuesta. Con respecto a esto, la persona docente P2 dijo en su primer encuentro:

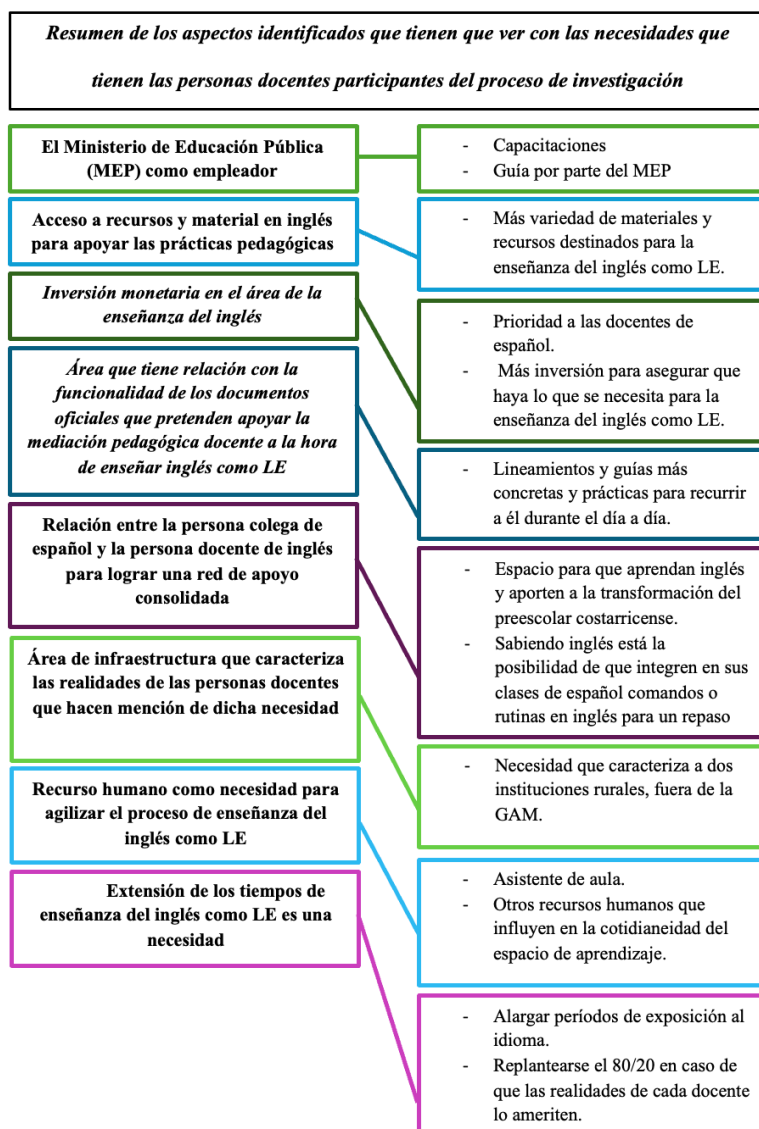
[...] replantearse el 100% bilingüismo y replantearlo [sic]... yo he trabajado, o sea trabajé una vez en un kínder en donde yo era la maestra de inglés y la otra maestra era de español, 50% era, digamos, de 8 a 10 era español y de 10 a 12 inglés, entonces

*cambiábamos de grupo. Entonces tal vez algo así, como de **2 horas español y 2 horas de inglés** y ahí trate de abarcar todo lo que se pueda. ok, sí denle más inglés, sí, pero también denles español porque lo van a necesitar [sic]. (P2, [I Entrevista](#), p. 20, Comunicación personal, 25 de agosto).*

Ahora, llegando al final, de previo a presentar la última categoría, la cual consiste en aquellas necesidades individuales que dependen de las realidades y los contextos de cada persona docente participante se pretende presentar una figura (Figura 29). Esta misma figura cumple la función de resumen de todas las categorías anteriormente analizadas.

Figura 29

Resumen de los aspectos identificados que tienen que ver con las necesidades que tienen las personas docentes participantes del proceso de investigación



Nota. La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

Para finalizar, se presentará a continuación una tabla (Tabla 20), la cual contempla todas aquellas necesidades que se identificaron pero corresponden a necesidades individuales de una

persona docente y, por lo tanto, no entran en ninguna de las categorías enunciadas con anterioridad. Al igual que con los desafíos, cada contexto, cada realidad, así como otros factores como la modalidad, experiencias y principios personales y profesionales influyen en lo que cada una de las personas docentes clasificará como necesidad, por lo que resulta una opinión muy personal pero igual de importante que aquellas necesidades que se mencionan con más frecuencia.

Tabla 20

Necesidades individuales identificadas que dependen de la realidad y el contexto de cada persona docente participante

<i>Necesidades individuales identificadas que dependen de la realidad y el contexto de cada persona docente participante</i>	<i>Persona docente que hace referencia a cada necesidad</i>
<i>“[...] si se pide un preescolar bilingüe, entonces deberían, de desde ya, empezar a pedir que los directores manejen un nivel, aunque sea básico [...]” (p.23)</i>	<i>P2, I Entrevista, Comunicación personal, 25 de agosto</i>
<i>“[...] me encantaría poder hacer tallercitos para los papás en donde poder también enseñarles a ellos cómo les estoy enseñando a los chicos y qué es lo que están aprendiendo como para que ellos le ayuden también a los chiquitos [...]</i> ” (p.20)	<i>P3, I Entrevista, Comunicación personal, 28 de agosto</i>

<p>“[...] eliminar un poco de cosas administrativas que no, que siento que sí, que no, que te quita la energía como docente y de ese lugar de servir a ellos y ellos sigamos.” (p.18)</p>	<p>P13, I Entrevista, Comunicación personal, 16 de noviembre</p>
<p>“Sí, me gustaría poder tener mi propia, digamos impresora. Eh, sería una maravilla porque todas ellas tienen entonces...” (p.47-48)</p>	<p>P3, II Entrevista, Comunicación personal, 11 de septiembre</p>
<p>“[...] pero tenemos que unirnos definitivamente todas las maestras de inglés, porque cada una por separado, no, no, no lo vamos a hacer, no lo vamos a lograr. Tenemos que de alguna manera hacer team.” (p.50)</p>	
<p>“[...] para mí lo que sí hace falta para, para que la práctica pedagógica en cuanto a preescolar sea perfecta es que los docentes, este, cambien de mentalidad. O sea, que haya una ruptura de paradigmas 100% [...]” (p.26)</p>	<p>P10, I Entrevista, Comunicación personal, 16 de octubre</p>
<p>“Creíamos que era el internet, entonces bueno eso podría ser uno, la calidad del internet es un recurso.” (p.18)</p>	<p>P13, II Entrevista, Comunicación personal, 21 de noviembre</p>

Nota. La tabla contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

Es de esta forma, con la presentación de las necesidades individuales y personales mencionadas por 4 personas docentes de las 13 participantes en su totalidad que se llega al final de lo que corresponde al análisis del objetivo 2 de esta investigación. A continuación, se procederá a profundizar y analizar el tercer y último objetivo que conforma este estudio.

Recomendaciones que proponen las personas docentes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)

En este último apartado correspondiente al capítulo IV, es decir, al análisis de datos, se tiene como objetivo determinar las recomendaciones que las personas docentes participantes proponen, a partir de los encuentros de entrevistas realizados, para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014). Para esto se presenta a continuación una tabla (Figura 21) que sintetiza todos aquellos aspectos que las personas docentes participantes de la investigación sugirieron como recomendaciones. Seguidamente se procederá a profundizar en algunos de los aspectos mencionados por las personas docentes sobre este tema.

Tabla 21

Situaciones señaladas por las personas docentes en relación con problemáticas dentro del sistema de enseñanza del inglés y las recomendaciones para su solución

Situaciones señaladas por las personas docentes en relación con problemáticas dentro del sistema de enseñanza del inglés que deben ser solucionadas	Recomendaciones propuestas por las personas docentes como solución a estas problemáticas dentro del sistema de enseñanza del inglés

 El Programa de Estudio Educación

Preescolar (2014) *no funciona* (P1, [I Entrevista](#), p.10, *Comunicación personal*, 24 de agosto) ya que fue creado para desarrollar en la lengua materna de los niños y las niñas, no en un idioma extranjero.

Desarrollo de un nuevo Programa

de Estudios para inglés enfocado en temas específicos para trabajar las habilidades y los contenidos conceptuales en los niños y las niñas (de lo más sencillo a lo más complejo). Esto también propiciaría la **adquisición de vocabulario**. (P7, [I Entrevista](#), pp. 45-46, *Comunicación personal*, 13 de septiembre; P8, [I Entrevista](#), pp. 32,33, *Comunicación personal*, 6 de octubre; P2, [II Entrevista](#), pp. 9,10,12, *Comunicación personal*, 12 de septiembre; P9, [II Entrevista](#), pp.4,5, *Comunicación personal*, 2 de noviembre; P13, [II Entrevista](#), p.4, *Comunicación personal*, 21 de noviembre)

Se propone que el **objetivo principal del Programa** bajo el cual se oriente la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) sea el **desarrollo de vocabulario** por parte de los niños y las niñas. (P6, [II Entrevista](#), p. 7, *Comunicación personal*, 13 de octubre)

<p>El Programa de Estudio Educación Preescolar (2014) <i>no funciona</i> (P1, <i>I Entrevista</i>, p.10) porque no es contextualizado a las diferentes realidades a las cuales las personas docentes se ven enfrentadas en su cotidianeidad.</p>	<p>Se recomienda replantearse el Programa de Estudio (2014) y contextualizar, tanto la propuesta de la enseñanza del inglés como LE, como el Programa como tal para que se adapte a las diferentes realidades a las cuales se enfrentan las personas docentes en su día a día. (P9, <i>I Entrevista</i>, pp. 24-25, 30, <i>Comunicación personal</i>, 12 de octubre; P10, <i>I Entrevista</i>, pp. 9, 27, 29, 31 <i>Comunicación personal</i>, 16 de octubre.; P6, <i>II Entrevista</i>, p.7, <i>Comunicación personal</i>, 13 de octubre)</p>
<p>El MEP no ha ofrecido capacitaciones para conocer sobre la Política Educativa “Hacia una Costa Rica bilingüe” así como los documentos oficiales que tienen como objetivo ayudar a la persona docente en su mediación pedagógica dentro de los espacios de enseñanza del inglés como LE.</p>	<p>Se requiere capacitar a las personas docentes encargadas de la enseñanza del inglés como LE constantemente, sin que el tipo de modalidad bajo la cual labores influya. (P2, <i>I Entrevista</i>, pp. 18, <i>Comunicación personal</i>, 25 de agosto; P4, <i>I Entrevista</i>, pp. 17; P6, <i>Comunicación personal</i>, 2 de septiembre, <i>I Entrevista</i>, p.23; P9, <i>I Entrevista</i>, p.23, <i>Comunicación personal</i>, 12 de octubre; P6,</p>

[II Entrevista](#), p.26, Comunicación personal, 13 de octubre; P2, [II Entrevista](#), pp. 42-43, Comunicación personal, 12 de septiembre; P8, [I Entrevista](#), p.30, Comunicación personal, 6 de octubre)

Existen, de acuerdo a la persona docente P2 (modalidad ABi), ciertos contenidos conceptuales dentro del Programa (por ejemplo la lectoescritura) que requieren ser desarrollados en español debido al currículo de Primer Grado.

Se propone impartir **una lección de español diaria para enseñar los contenidos que los estudiantes deben manejar en este idioma** de acuerdo a los requisitos de Primer Grado. (*P2, [I Entrevista](#), p.18, Comunicación personal, 25 de agosto*)

El contenido conceptual “identidad sexual” es un desafío debido al manejo de vocabulario que deben tener los niños y las niñas sobre el tema y no es el caso.

Se recomienda **reorientar el contenido conceptual de “identidad sexual”** y enfocar el mismo hacia los derechos de los niños y las niñas. (*P6, [I Entrevista](#), p.38, Comunicación personal, 7 de septiembre*)

El tiempo efectivo en el cual los niños y las niñas se encuentran inmersos en espacios de habla inglesa no es suficiente, de acuerdo con las personas docentes que lo mencionan (6 de 13 personas docentes) para desarrollar las habilidades lingüísticas de forma en que puedan hacer uso de las mismas.

Una de las acciones que se recomienda es **ofrecer más lecciones para la persona docente pero en menos grupos para así asegurar mayor exposición al idioma** por parte de los niños y las niñas. *(P7, [I Entrevista](#), p.38, Comunicación personal, 13 de septiembre; P11, [I Entrevista](#), p.27, Comunicación personal, 23 de octubre)*

Otra de las recomendaciones para abordar esta situación desafiante es **incluir el inglés como otro espacio dentro de las experiencias de la jornada**. *(P6, [I Entrevista](#), p.63, Comunicación personal, 7 de septiembre; P9, [II Entrevista](#), p.6, Comunicación personal, 2 de noviembre)*

Se recomienda, al tener poco tiempo a disposición para que los niños y las niñas estén inmersos en ambientes donde se hable inglés, **hablar en este idioma todo el tiempo que se permita para asegurar el desarrollo de la comprensión oral**

principalmente. (P13, *II Entrevista*, pp.4-5,
Comunicación personal, 21 de noviembre)

La evaluación del proceso de enseñanza del inglés como LE en el nivel de la Primera Infancia se conforma de una rúbrica que únicamente contempla las habilidades lingüísticas (expresión oral y comprensión oral)

Se considera necesario y por lo tanto se sugiere **re-construir el instrumento** que se utiliza en los niveles de preescolar **para la evaluación** del idioma inglés como LE para que **contemple también los aprendizajes construidos que se relacionan con los diferentes contenidos conceptuales** que se desarrollan en dichos espacios. (P9, *I Entrevista*, pp.23-24,
Comunicación personal, 12 de octubre)

<p>El presupuesto destinado al área de enseñanza del inglés en la Primera Infancia no representa un compromiso porque la Propuesta sea exitosa (no hay materiales para apoyar la mediación pedagógica docente, la prioridad son las docentes de español, etc.) (P7, I Entrevista; P2, I Entrevista, p.21; P4, I Entrevista, p.18,20; P3, I Entrevista, 23)</p>	<p>Se recomienda vigilar el presupuesto destinado al área del inglés y así asegurarse que el dinero llega a donde está destinado y se use para lo que debe usarse. (P10, I Entrevista, p.31, <i>Comunicación personal, 16 de octubre</i>)</p>
<p>La poca guía que existe con respecto al trabajo de la enseñanza del inglés a partir de los documentos oficiales provocas diferentes interpretaciones entre las personas docentes de este gremio. (P6, I Entrevista, p.43,45; P7, I Entrevista, p.22)</p>	<p>Se propone unificar los requisitos y los pasos a seguir a la hora de enseñar el inglés como LE para que todas las personas docentes encargadas de dicho proceso trabajen lo más similar posible. (P2, II Entrevista, p.13, <i>Comunicación personal, 12 de septiembre; P6, II Entrevista, p.8, <i>Comunicación personal, 13 de octubre</i>)</i></p>

<p>Se cree que existe poco o nulo espacio para que las personas docentes encargadas de los procesos de enseñanza del inglés como LE compartan sus experiencias, retos, ideas, entre otros aspectos que podrían ser de apoyo para sus colegas.</p>	<p>Se recomienda proporcionar espacios para generar conversatorios entre colegas y que, dentro de los mismos, puedan reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. (P7, II Entrevista, p.38, <i>Comunicación personal</i>, 17 de octubre; P8, II Entrevista, p.23, <i>Comunicación personal</i>, 26 de octubre; P8, I Entrevista, pp. 37-38, <i>Comunicación personal</i>, 16 de octubre)</p>
	<p>Se propone mantener una actitud crítica y constructiva hacia las propias prácticas pedagógicas docentes y, a partir de estos espacios de compartir, también incentivar el compañerismo entre colegas. (P8, I Entrevista, pp. 37-38, <i>Comunicación personal</i>, 16 de octubre)</p>

Nota. La tabla contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024).

A partir de esta tabla que se expuso anteriormente se pueden determinar aquellas recomendaciones mencionadas con más frecuencia por las personas docentes, a partir de sus experiencias y vivencias en las realidades educativas dentro de las cuales cumplen sus labores en

la enseñanza del inglés como LE. Igualmente es importante destacar que todas las recomendaciones son de igual importancia ya que son reflejo de lo que necesita cada docente en su contexto o realidad, sin embargo, para el siguiente análisis se limitará a profundizar en aquellas que fueron mencionadas por 3 o más personas docentes participantes.

Primeramente, a raíz de que, de acuerdo con la opinión de 5 personas docentes (P7, [I Entrevista](#), p.45-46, *Comunicación personal*, 13 de septiembre; P8, [I Entrevista](#), pp. 32,33, *Comunicación personal*, 6 de octubre; P2, [II Entrevista](#), pp. 9,10,12, *Comunicación personal*, 12 septiembre; P9, [II Entrevista](#), pp. 4,5, *Comunicación personal*, 2 de noviembre; P13, [II Entrevista](#), p.4, *Comunicación personal*, 21 de noviembre), el Programa de Estudio actual, el cual fue diseñado para aplicarse en el idioma materno de los niños (español), no funciona para aplicarse en una lengua extranjera nace la recomendación de **crear un nuevo programa** con el objetivo principal de apoyar en el desarrollo de espacio y estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), en este caso el inglés. Este Programa que recomiendan estas 5 personas docentes debe cumplir con algunos requisitos que se consideran importantes dentro de su concepción del proceso de enseñanza de una LE y uno de ellos consiste en **partir de un tema específico cada mes para facilitar la adquisición de vocabulario** acorde al nivel de Primera Infancia con el que se esté trabajando, así sus capacidades e intereses. Esto lo explicó la persona participante **P8** durante su primer encuentro de entrevista, haciendo referencia a una experiencia personal que cumple la función de ejemplo para comprender cómo es que se visualiza dicha recomendación:

*[...] sería importante **empezar a trabajar por temas como se trabajaba hace muchos años**, entonces yo digo, porque así, qué interesante, porque **si yo veo el universo ya yo tengo un tema definido para trabajar con los chicos en inglés: El universo. Se***

ambienta el aula, verdad con, con cositas del universo, un día puedo venir vestida de astronauta, verdad, podemos empezar a trabajar muchas cosas basándome en el universo como tema. (P8, [I Entrevista](#), p. 32, Comunicación personal, 6 de octubre.

A continuación, se agrega otro ejemplo que brindó otra de las personas docentes participante (P1) sobre esta recomendación:

[...] yo crearía un programa que empezara desde lo más básico pero fundamental para los chicos. No sé, yo empezaría primero con “Mi comunidad”, “Mi familia”, ir adquiriendo palabritas, vocabulario, para luego construir una oración. “I am” “I like this” y ya después ir a lo más... pero con temas, con ejes esenciales, digamos, no sé, que vamos a ver “Mi comunidad”, que vamos a ver “Mi familia”, que vamos a ver “Body parts”. Osea, como se trabajaba antes, [...]. (P1, [II Entrevista](#), p. 14, Comunicación personal, 30 de agosto).

Igualmente, siguiendo en la misma línea de una nueva propuesta de Programa de estudio para la educación preescolar pública de Costa Rica, otras 3 personas docentes (P9, [I Entrevista](#), pp. 24-25, 30, Comunicación personal, 12 de octubre; P10, [I Entrevista](#), pp. 9, 27, 29, 31, Comunicación personal, 16 de octubre ; P6, [II Entrevista](#), p.7, Comunicación personal, 13 de octubre) recomiendan la **contextualización** del mismo para que se ajuste a la mayor cantidad de realidades educativas que pueden darse en el suelo costarricense. Según las Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de preescolar” (2022) uno de los aspectos que caracterizan al modelo inmersivo tiene que ver precisamente con que “el aprendizaje de la lengua extranjera se desarrolla en los distintos contextos educativos” (p.33) y por lo tanto debe ser velado que se cumpla de esta forma. De igual forma, de acuerdo con el Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), las prácticas pedagógicas promueven

acciones que le permita a los niños y las niñas responder a situaciones o problemas que se les presentan en la vida a partir de los aprendizajes construidos (p. 31).

Ahora bien, otro punto importante que reaparece como recomendación pero que ya se desarrolló, tanto en los desafíos identificados por las mismas personas docentes participantes, como en las necesidades, tiene que ver con la **capacitación docente**. De acuerdo con 12 de las 13 personas docentes es un aspecto que no es constante e incluso que no se da del todo de acuerdo con lo que se han enterado ellas dentro de su propia práctica pedagógica. Tal y como se mencionó anteriormente, el tema de la necesidad de capacitación ya se había abordado previamente desde el punto de vista de que, en este momento, la enseñanza del inglés en las aulas de Primera Infancia en Costa Rica parte de las diferentes interpretaciones de cada persona docente y, por lo tanto, el avance, el desarrollo de la política y los resultados no son necesariamente similares, así como el trabajo en el aula. Ahora, es importante destacar, a partir de un comentario realizado por la **P8**, que esto ya se ha solicitado, sin embargo, no se ha tenido éxito al respecto: “[...], **el 90% en la parte de inglés ha pedido un acompañamiento, ha pedido capacitación en la parte de inglés, ha pedido un encuentro entre docentes de preescolar bilingüe**” (P8, [II Entrevista](#), p. 23, *Comunicación personal*, 26 de octubre).

Esto anterior se relaciona también con otra recomendación que mencionaron 2 personas docentes (P2, [II Entrevista](#), p. 13, *Comunicación personal*, 12 de septiembre; P6, [II Entrevista](#), p. 8, *Comunicación personal*, 13 de octubre) y que trata de la **unificación de requisitos**, así como los “pasos a seguir” en el proceso de enseñanza del inglés como LE para evitar precisamente estas interpretaciones y que lo que se haga en las aulas sea lo más regulado y similar posible.

Por lo tanto, una vez que se brinda el espacio dentro de las entrevistas a las personas docentes participantes para hacer recomendaciones, el tema de las capacitaciones resurge y es donde 7 de las 13 personas docentes (P2, [I Entrevista](#), p.18, *Comunicación personal*, 12 de septiembre); P4, [I Entrevista](#), p.17, *Comunicación personal*, 2 de septiembre); P6, [I Entrevista](#), p.23, *Comunicación personal*, 7 de septiembre; P9, [I Entrevista](#), p.23, *Comunicación personal*, 12 de octubre; P6, [II Entrevista](#), p.26, *Comunicación personal*, 13 de octubre; P2, [II Entrevista](#), pp.42-43, *Comunicación personal*, 12 de septiembre; P8, [I Entrevista](#), p.30, *Comunicación personal*, 6 de octubre) expresaron que las capacitaciones deben darse de forma integral, sin que el tipo de modalidad bajo la cual labore cada profesional de la educación sea un factor que influya.

Ahora, tal y como se ha hecho a lo largo del análisis cuando ha sido necesario, es pertinente hacer una separación en algunas de las recomendaciones propuestas por las personas docentes. Esta separación se relaciona con las dos diferentes modalidades de trabajo que se dan dentro de la población participante de esta investigación. Esto es necesario ya que, de acuerdo con la realidad de cada una de estas personas docentes y el tiempo efectivo que tienen a disposición con sus grupos para enseñar inglés, es que las recomendaciones se construyen. Por lo tanto, se hace hincapié a 3 recomendaciones específicas que fueron mencionadas cada una por 2 o 1 persona docente de las 8 participantes que trabajan a partir de esta modalidad.

Esta primera recomendación que fue expresada por 2 de las 8 personas docentes (P7, [I Entrevista](#), p.38, *Comunicación personal*, 13 de septiembre; P11, [I Entrevista](#), p.27, *Comunicación personal*, 23 de octubre) que trabajan por “experiencias de la jornada” tiene que ver con la carga de lecciones que se le otorga a cada docente que trabaja en esta modalidad. Estas 2 personas docentes recomiendan que, con el fin de proporcionar una mayor exposición en los

niños y las niñas, desde el punto de vista de tiempo de inmersión, es necesario **reducir la cantidad de grupos que la docente atiende y aumentar el tiempo efectivo en los que quedan a su cargo**. Esto lo explicó la persona docente P7 diciendo *“que me den más lecciones o que mis 45 lecciones estén en 5 grupos, no en 9”* (P7, [I Entrevista](#), p.38, *Comunicación personal*, 13 de septiembre).

Después, siguiendo esta misma línea de brindar una. Mayor exposición al idioma inglés en los niños y las niñas, otra recomendación que hacen dos personas docentes (P6, [I Entrevista](#), p. 63, *Comunicación personal*, 7 de septiembre; P9, [II Entrevista](#), p. 6, *Comunicación personal*, 2 de noviembre) que, igualmente laboran a partir de la modalidad “experiencias de la jornada” es que se podría incluir el inglés como otro espacio dentro de las experiencias de la jornada y que pase a ser un espacio únicamente designado para la enseñanza de este idioma de la misma forma que existe, por ejemplo, la experiencia de “opción de trabajo”. Es decir, *“que inglés sea una experiencia más de la jornada, que no esté inmersa en las es experiencias que hay ahora, si no que sea verdaderamente una experiencia más de la jornada de los chicos...”* (P6, [I Entrevista](#), p. 63, *Comunicación personal*, 7 de septiembre).

Finalmente, la última recomendación que hace alusión únicamente a la realidad de una persona docente de las 8 que trabajan en la modalidad de “experiencias de la jornada” es hablar todo el tiempo que se esté con el grupo en el idioma que se está aprendiendo, en este caso el inglés, para así asegurar el desarrollo de la comprensión oral, es decir *“yo lo único que puedo decir es usar el inglés lo más posible, y ya”* (P13, [II Entrevista](#), pp. 4-5, *Comunicación personal*, 21 de noviembre).

Sin embargo, de acuerdo con Johnson y Swain (1997, como se citó en MEP, 2021) una de las ocho características principales que tienen los programas de inmersión tiene que ver

precisamente con que el idioma materno y el extranjero se apoyan y conviven el uno con el otro, no es un espacio en donde uno u otro sea omitido.

Ahora bien, ya sea el modelo inmersivo que se propone dentro de la Política de Promoción de Idioma (2021) o cualquier otro enfoque o método de enseñanza de una L2 o una LE, es necesario que las personas docentes que se encargan de este proceso conozcan sobre ellos y puedan, con criterio y conocimiento, decidir, cuál se ajusta mejor a los principios educativos de su institución o la entidad encargada de la educación de la población estudiantil, así como las necesidades de su grupo y las habilidades del mismo. Este conocimiento permitiría solventar el desafío mencionado sobre la variedad de interpretaciones que hay de un mismo documento que supone ser la base para todas aquellas personas docentes que enseñen el inglés en las aulas preescolares de instituciones públicas del país.

Y para esto mismo se apoya esta investigación en el documento escrito por Garrote (2019) en el cual describe, tal y como se pudo leer en el Capítulo II de este documento, 15 diferentes métodos y enfoques bajo los cuales se puede enseñar una segunda lengua o un idioma extranjero. A pesar de que ya se mencionaron previamente estos enfoques y métodos, por la naturaleza de, tanto los desafíos y las necesidades como las recomendaciones que hacen las personas docentes, se cree pertinente volver a mencionarlos de forma breve y, a raíz de esto enfatizar en aquellos que se ajusten a los principios pedagógicos del MEP y principalmente al enfoque constructivista que fomenta esta misma entidad en la educación de la Primera Infancia de Costa Rica. Esta comparación permitiría visualizar concretamente la forma en que se podrían tomar en cuenta algunas de las recomendaciones hechas por las personas docentes participantes de este estudio y fomentar, por medio del conocimiento y del crecimiento profesional una

claridad a la hora del quehacer pedagógico en el proceso de enseñanza de una LE, en este caso, inglés.

De acuerdo con Garrote (2019), hay métodos para todo tipo de enfoque y principios de, ya sea una persona docente, una institución o un país. Es decir que, entre los 15 diferentes que menciona esta autora a lo largo de su estudio, no hay ninguno mejor que otro, sino que cada uno se ajusta de forma diferente a los objetivos educativos de cada persona, entidad o país. Por ejemplo, en el caso de Costa Rica, en donde el MEP persigue una visión, un enfoque constructivista para lo que corresponde a la etapa de la Primera Infancia, hay métodos que sí se ajustan a esto, mientras que hay otros que, por sus principios y características, no. Hay un total de 10 métodos de los que describe esta autora que se pueden ajustar a las prácticas pedagógicas y la mediación docentes dentro del MEP y que responderían al constructivismo de forma integral. Primeramente, está el **método directo**, el cual se refiere a que se basa en el uso de un lenguaje del día a día para aprender el idioma meta, lo cual permite desarrollar específicamente las habilidades comunicativas en dicha lengua. Si bien este requeriría cambio en algunos de los aspectos que propone, entre ellos una cantidad reducida de estudiantes porque no es la realidad de las aulas costarricenses, en todo lo demás que conlleva se ajusta al enfoque constructivista del Programa de Estudios de Preescolar.

Luego, el **enfoque de “respuesta física total”**, el cual hace referencia a la asociación de movimientos específicos a palabras concretas para ayudar a la interiorización del vocabulario se ajusta también a los objetivos del MEP en cuanto a la Primera Infancia. Igual pasa con el **“método silencioso”**, en donde el niño y la niña aprenden el idioma siendo líderes de sus experiencias y la persona docente pasa a cumplir un rol pasivo en el que incentiva la responsabilidad y la autonomía de sus estudiantes. Si bien este método lo recomienda Garrote

(2019) a partir de segundo grado, la descripción que hace del mismo permite evidencia que se ajusta también a las cualidades del constructivismo que propone el MEP: la persona docente es acompañante y guía de los procesos de adquisición de idiomas mientras que los niños y las niñas cumplen un rol principal en donde lideran sus experiencias de aprendizajes.

Continuando con aquellos enfoques o métodos que se ajustan al constructivismo del Programa, así como a los diferentes contextos estudiantiles que hay alrededor del país, otro que se podría aplicar en las aulas es el **“aprendizaje comunitario”**, en el cual prevalece el trabajo en equipo entre estudiantes y docentes y, además un rol de la persona docente pasivo. Asimismo, el método de **“inteligencias múltiples”** en el cual se ve el idioma y el lenguaje como parte de las 7 inteligencias múltiples existentes: capacidades musicales, matemáticas, espaciales, kinestésicas, interpersonales, intrapersonales.

El **“enfoque léxico”** también podría ser uno de los métodos o enfoque que las personas docentes pudieran elegir para orientar sus prácticas y mediación docente, ya que el mismo sugiere que un acercamiento holístico al idioma y ha demostrado fomentar la fluidez en quienes aprenden bajo este método. Igualmente sucede con el **“enfoque comunicativo”**, el cual propone la enseñanza de una L2 o LE desde las oportunidades que se les brindan a las personas estudiantes para utilizar el idioma que están aprendiendo. En este método se hace énfasis a que el error es parte del aprendizaje y la fluidez es más importante que la corrección constante (p.50).

En el caso del **“enfoque natural”** este es el que, de acuerdo con su descripción, se ajusta más al tipo de evaluación con la que en este momento se cuenta a nivel de MEP. Esto porque propone el aprendizaje de la L2 o LE desde el desarrollo de destrezas de producción oral y escrita y, aunque en el preescolar el proceso de lectoescritura no ha dado inicio, la evaluación

que se debe llevar a cabo únicamente evalúa las habilidades lingüísticas que tienen los niños y las niñas en inglés. Es por esto que se considera que, así como se enseña y, principalmente, se evalúa el inglés a nivel de Primera Infancia dentro de la educación pública del país, este enfoque es el que se más se ajusta.

Llegando ya al final de aquellos métodos o enfoque sobre los cuales las personas docentes podrían conocer para luego aplicar se encuentran el **“aprendizaje cooperativo”** y la **“enseñanza de lenguas basada en tareas”**. El primero de estos enfoca el aprendizaje de la LE o L2 a partir de la promoción de grupos pequeños dentro del aula y el trabajo colaborativo en donde los mismos estudiantes se apoyen entre sí. El último método entiende la palabra tareas como sinónimo de estrategias o actividades y dicta que son estas las que definen el vocabulario a aprender y no viceversa.

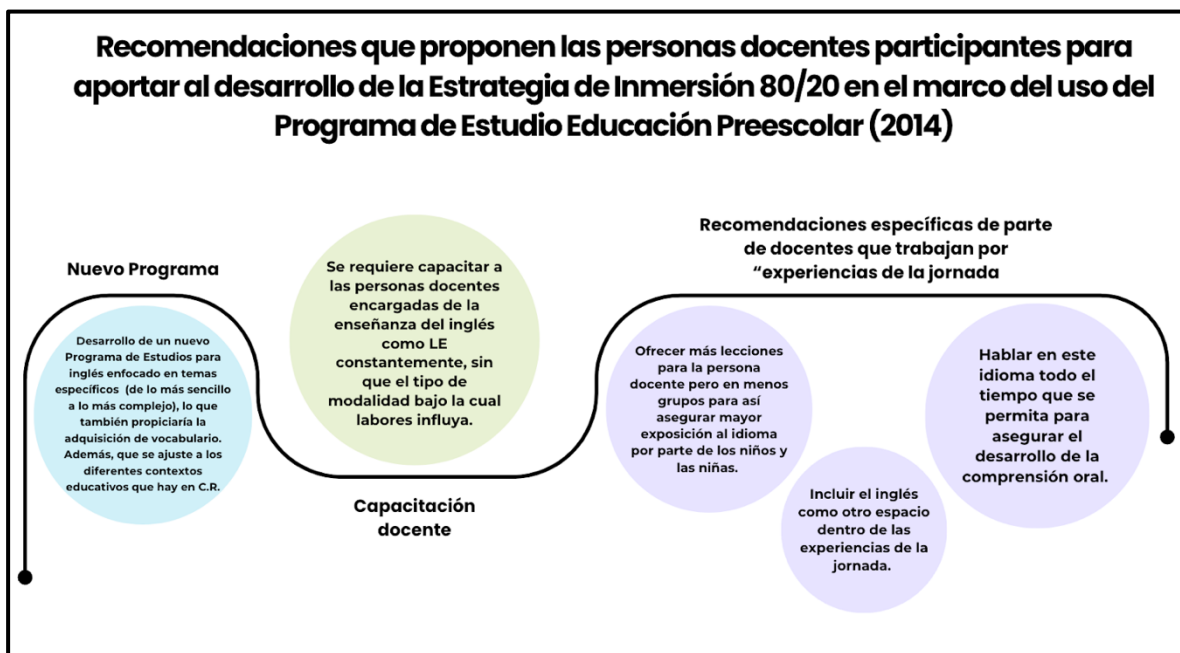
Ahora, una vez que se retomaron, de los métodos y enfoques de los que habla Garrote (2019) y que se ajustarían mejor a los objetivos y principios de MEP es necesario enfatizar en que, como se puede comprender, las herramientas teóricas sobre el aprendizaje de una L2 o una LE existen pero los espacios para conocer sobre ellas y su aplicación en los diferentes contextos educativos que se dan en el país no. Es ahí donde vuelve la misma recomendación que ya se ha abarcado antes, la necesidad de capacitar a las personas docentes con el fin de que aprendan, conozcan, analicen y profundicen sobre lo que mejor se ajusta a sus realidades de acuerdo con las teorías, los métodos y los enfoques que hay para enseñar otro idioma. Esto mismo evitaría que las docentes aplicaran a partir de la interpretación sino en base a conocimiento sobre las teorías, los métodos y los enfoque que se ajusten mejor los diferentes factores que se han venido mencionando. Por el momento, en la actualidad, se puede decir que algunas de las tendencias de

las personas docentes participantes y que aplican en la cotidianeidad no responden a enfoques o métodos que siguen la misma línea del constructivismo (espacios que promuevan la memorización, la repetición, entre otros) pero es muy probable que lo desconozcan y por lo tanto resurge la necesidad de acatar las recomendaciones que se han hecho al respecto.

Ahora, a modo de conclusión, se presenta a continuación una figura de síntesis (Figura 30) que pretende resumir estas recomendaciones analizadas anteriormente y que, constituyen, la base para el cambio en el desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 dentro del contexto preescolar costarricense, de acuerdo con las opiniones de las personas docentes participantes de esta investigación. Esta figura contempla un espacio en común en donde se sintetizan las recomendaciones pertinentes únicamente a la modalidad “experiencias de la jornada” en donde se utiliza el mismo color para diferenciar de aquellas recomendaciones que integran a todas las modalidades de enseñanza del inglés como LE.

Figura 30

Recomendaciones que proponen las personas docentes participantes para aportar al desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del uso del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014)



Nota. La figura contiene datos recopilados de las entrevistas realizadas a docentes de inglés del MEP, aplicada en el año 2023, elaboración propia (2024)

Ante los datos expuestos en este capítulo, cabe destacar que Costa Rica, específicamente el MEP, cuenta con un objetivo claro y que responde a la realidad a la que se enfrenta la sociedad actual: el manejo de más de un idioma es necesario. Por lo tanto, existe una necesidad inminente que, a partir de una investigación como la presente, en donde se toma en cuenta y se analiza todo lo que conlleva el proceso de enseñanza desde la individualidad que representa este proceso en cada realidad, se incentive la reflexión y el análisis de dichos aspectos, haciendo, precisamente de esta reflexión, una oportunidad para enriquecer y aportar de forma significativa a una

problemática, en este caso, la implementación de la Estrategia de Inmersión 80/20 a partir del desarrollo del Programa de Estudio Educación Preescolar (2014).

Ahora bien, a partir de un proceso de reflexión como el que se llevó a cabo para este capítulo es que se identifican aquellos factores (dichos factores se profundizaron de forma detallada principalmente en los apartados de necesidades y desafíos) que hacen más fácil o más difícil la labor de la enseñanza del inglés como LE desde la perspectiva docente, quienes cumplen el rol identificador más valioso en este proceso ya que son quienes viven sus realidades en la cotidianeidad y ponen en práctica la teoría. Es decir, las personas docentes que trabajan en las aulas son quienes mejor pueden identificar aquellos factores que hagan falta y que sean necesario para mejorar la oferta y, de este modo, acercarse cada vez más a la meta del MEP visualizada al año 2040: graduar a la primera generación de secundaria totalmente bilingüe.

Capítulo V

Conclusiones

Los resultados que se obtienen a partir de esta investigación engloban aspectos asociados a las prácticas pedagógicas docentes de las personas docentes participantes dentro de sus contextos a la hora de promover la enseñanza del inglés como LE a partir del Programa de Estudio Educación Preescolar vigente. A continuación se explicarán las conclusiones alcanzadas a partir de los hallazgos obtenidos a lo largo de los encuentros de entrevistas aplicados a una totalidad de 13 personas docentes. Dichas conclusiones abordarán aspectos relacionados al proceso de enseñanza del inglés como LE a partir de la Estrategia de Inmersión, los desafíos y las necesidades que enfrentan las personas docentes dentro de sus contextos individuales y, finalmente, las recomendaciones que hacen estas personas docentes que suponen aportar al desarrollo óptimo de dicho proceso de aprendizaje.

Ahora bien, es importante destacar que, en relación con el primer objetivo de este estudio, el cual consiste en caracterizar las prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés desde la perspectiva de un grupo de docentes, para así conocer cómo se abordan los procesos de enseñanza del inglés y, el tipo de recursos pedagógicos que utilizan, a partir del uso del Programa de Estudios de Preescolar en el desarrollo de las Unidades de Conocimiento dentro del proceso de enseñanza de una segunda lengua se llegaron a las siguientes conclusiones.

Las personas docentes participantes, a lo largo de los espacios de entrevistas encontraron un espacio de desahogo para comunicar sus sentimientos hacia el proceso que conlleva la enseñanza del inglés como LE en el sistema educativo público costarricense a partir de las herramientas y las condiciones actuales a disposición. No fue hasta que se profundizó en dichos espacios que se logró comprender este sentir de las docentes desde aspectos específicos y que

van más allá de una percepción personal basada en experiencias. Es por esta razón que, de forma integral, se concluye que la presente investigación permite escuchar, analizar, reflexionar e incluso actuar a partir de una problemática que demuestra un común denominador el cual debe ser abordado con el fin de que se avance hacia la meta que se tiene con la educación del país.

Es decir, presente investigación ha permitido no solo identificar, sino también escuchar y reflexionar sobre una problemática que se presenta como un común denominador en el ámbito educativo del país. Este análisis revela que la educación enfrenta desafíos que requieren una atención urgente y un abordaje integral. Al examinar las diversas dimensiones de esta problemática, hemos logrado establecer un marco que invita a la acción, promoviendo un diálogo constructivo entre todos los actores involucrados en el sistema educativo.

Es fundamental reconocer que esta situación no es aislada, sino que forma parte de un entramado más amplio de factores sociales, económicos y culturales que afectan el desarrollo educativo. La investigación ha demostrado que, para avanzar hacia la meta de mejorar la calidad educativa en el país, es imperativo adoptar un enfoque colaborativo que integre las voces de docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades. Solo a través de un esfuerzo conjunto se podrá transformar la educación en un motor de desarrollo social y económico.

Además, se destaca la necesidad de implementar políticas educativas que sean flexibles y adaptativas, capaces de responder a las realidades locales y a las necesidades específicas de las comunidades. Este estudio no solo aporta una base teórica, sino que también sugiere la urgencia de acciones concretas que faciliten un cambio significativo.

En conclusión, al escuchar, analizar y reflexionar sobre esta problemática, se abren oportunidades para actuar de manera proactiva. El camino hacia una educación de calidad en el país requiere un compromiso colectivo y sostenido, orientado hacia la construcción de un sistema

educativo que no solo forme individuos competentes, sino que también promueva la equidad y el desarrollo integral de la sociedad.

Ahora bien, a pesar de que este estudio permitió no solo escuchar y reflexionar sobre una problemática común en la educación del país, sino que también ha caracterizado las prácticas docentes en la enseñanza del inglés, lo cual era el objetivo primordial de este primer objetivo. Este análisis revela que cada docente ha interpretado de manera distinta los instrumentos y pautas proporcionados, lo que se debe, de acuerdo a los hallazgos, a la falta de una explicación y profundización adecuadas por parte de las autoridades educativas. Esta disparidad en la interpretación resalta la necesidad de una orientación más clara y un acompañamiento efectivo en la implementación de las políticas educativas. Aunque las cualidades que deben caracterizar a los docentes y las prácticas que deben ejercerse están bien definidas por parte de cada docente que participó en la presente investigación, la realidad muestra que, al momento de llevarlas a la acción, persiste una incertidumbre sobre si se están ejecutando de la manera correcta. Esta falta de seguridad no solo afecta la calidad de la enseñanza, sino que también limita el avance hacia los objetivos educativos planteados para el país.

Por otra parte, siguiendo la línea del segundo objetivo de esta investigación, el cual hace referencia a la intención de identificar en las prácticas pedagógicas para la enseñanza del idioma inglés que desarrollan el grupo de docentes del nivel de preescolar, elementos pedagógicos comunes y necesidades en la mediación pedagógica en el uso del Programa de Estudios de Preescolar y sus Unidades de Conocimiento para la implementación de la Estrategia de Inmersión 80/20 cabe destacar que, si bien el campo de investigación sobre el bilingüismo no es desconocido a nivel mundial, en el caso de Costa Rica existe una demanda significativa, por

parte de las personas docentes a cargo de este proceso de enseñanza de demostrar qué aspectos de la propuesta deben ser contextualizados, actualizados e incluso reformulados con el fin de propiciar un ambiente educativo que invite a los niños y las niñas a aprender un idioma extranjero.

Ahora, a raíz de los resultados recabados se puede concluir que la problemática inicial contempla, de forma integral, 2 grandes aspectos. Dichos aspectos tienen que ver directamente con el Programa de Estudio bajo el cual deben orientarse las personas docentes para la planificación de los espacios de enseñanza de esta lengua, la falta de capacitación y, por ende, la incógnita de si se están haciendo las cosas como deberían, conclusión que se encuentra estrechamente ligada a la que surge del primero objetivo y que se expuso anteriormente.

Por un lado, se identifica el hecho de que el Programa actual bajo el cual se deben orientar las planificaciones de los espacios de enseñanza, sin importar el idioma bajo el cual se impartan, no responde a una herramienta funcional ante los ojos de la enseñanza de un idioma extranjero. Esto se debe en parte a que, para la enseñanza de una L2 o una LE se deben tomar en cuenta aspectos que, en la lengua materna, surgen de forma natural, siendo el principal factor el vocabulario. La investigación ha permitido de esta manera identificar entonces un punto en común entre los docentes participantes: *la percepción de que el Programa de Estudios de Preescolar no fue diseñado para aplicarse en un idioma distinto al materno, en este caso, el español*. Este hallazgo pone en evidencia una dificultad significativa en la planificación de los espacios de enseñanza del inglés, ya que los instrumentos proporcionados no se ajustan a las necesidades específicas de la enseñanza de una LE.

La inconsistencia entre el diseño del programa y la realidad de la enseñanza del inglés en el aula preescolar genera una serie de desafíos que afectan tanto a los docentes como a los

estudiantes. Los educadores se encuentran en una situación en la que deben adaptar un marco curricular que no se contempla originalmente para el aprendizaje de un idioma extranjero, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y coherentes. Este desajuste resalta la necesidad urgente de revisar y ajustar el Programa de Estudios de Preescolar, para que contemple de manera explícita la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto anterior se abordará más adelante en el apartado de las recomendaciones.

Siguiendo en esta misma línea, el hecho de que haya diferentes modalidades bajo las cuales las docentes trabajan la enseñanza de una LE amerita entonces también un herramienta, una guía o un Programa que sean contextualizados, que sea puedan ajustar a la realidad de cada docente y que permita integrar aspectos determinantes como parte de la rutina y que los mismos no influyan de forma negativa en las vivencias de los niños y las niñas dentro del aula.

Ahora, el Programa, de acuerdo con los resultados obtenidos, no debe solo contemplar los contenidos conceptuales que deben de enseñarse a lo largo de los niveles que conforman el preescolar, sino que estos deben estar formulados y ordenados de forma que puedan acoplarse al proceso de enseñanza de una lengua extranjera (LE) también, *anteponiendo la adquisición de vocabulario*. Ahora bien, este Programa debe también incluir el cómo se pretende enseñar la lengua de acuerdo con los principios educativos y las orientaciones del MEP.

Si bien ya se sabe que las personas docentes deben utilizar la Estrategia de Inmersión 80/20 para ello, la teoría detrás de dicha estrategia o la teoría detrás de los diferentes métodos que existen para enseñar otro idioma a niños y niñas queda pendiente y es parte esencial para la comprensión integral del proceso del cual están a cargo dichas personas profesionales de la educación.

En relación con lo anterior, la falta de *capacitación* identificada por casi todos los docentes subraya la necesidad urgente de un acompañamiento y orientación adecuados por parte de las autoridades educativas. Este apoyo es esencial para fomentar en la comunidad docente la seguridad, confianza y certeza de que sus prácticas pedagógicas están alineadas con los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

Es fundamental que los docentes sientan que sus métodos de enseñanza no solo son válidos, sino que también se ajustan lo más posible a las directrices curriculares. Este aspecto se convierte en una respuesta clave a la problemática de las interpretaciones diversas que los educadores tienen en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin una capacitación continua y efectiva, las diferencias en la interpretación de las pautas pueden llevar a prácticas inconsistentes, lo que afecta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, es crucial que las entidades educativas implementen estrategias de formación profesional que fortalezcan la práctica docente, garantizando que todos los educadores compartan una comprensión común y sólida de los objetivos pedagógicos. Solo así se podrá avanzar hacia una enseñanza más coherente y efectiva del inglés, beneficiando tanto a los docentes como a sus alumnos.

Finalmente, en relación con el tercer y último objetivo de esta investigación, se puede concluir que las respuestas a las problemáticas que enfrentan las docentes participantes surgen directamente de sus experiencias en contextos educativos específicos. Esto implica que, al igual que se identificaron diversas cualidades que deben caracterizar a una docente, así como aspectos relevantes en la mediación pedagógica y orientaciones para sus prácticas educativas, también emergen desafíos y necesidades que son producto de su realidad cotidiana.

Estos desafíos y necesidades, previamente analizados, no solo resaltan las dificultades que viven los educadores, sino que también abren la puerta a recomendaciones y soluciones que contribuyen al cumplimiento de este objetivo. Es fundamental señalar que estas sugerencias provienen de las mismas docentes y no de instancias externas, como el Ministerio de Educación Pública (MEP) o de la investigadora. Esta perspectiva es crucial, ya que quienes están inmersos en la enseñanza del inglés conocen de primera mano las realidades y limitaciones del contexto actual.

Al considerar las recomendaciones propuestas por las docentes, se establece una base sólida para el desarrollo de la Estrategia de Inmersión 80/20 en el marco del Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014). Estas sugerencias, formuladas desde la experiencia directa, tienen el potencial de mejorar no solo la implementación de la estrategia, sino también de contribuir de manera efectiva a la Política Educativa hacia una Costa Rica bilingüe. Al hacerlo, se busca enriquecer la experiencia educativa tanto de los estudiantes como de los docentes que participan en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, es imperativo que estas recomendaciones sean tomadas en cuenta, junto con otras derivadas de los hallazgos de esta investigación, ya que ofrecen un enfoque realista y pertinente para enfrentar los desafíos actuales en la enseñanza del inglés. A continuación, se profundizará en estas recomendaciones en el último apartado de este capítulo, destacando su importancia para el avance educativo en el país.

Recomendaciones

A continuación, con la intención de no solo responder a la problemática en la cual se basa este estudio sino también ser parte activa de esta transformación de la realidad actual del proceso de enseñanza de un idioma extranjero en las aulas preescolares públicas de Costa Rica,

se compartirán una serie de recomendaciones para considerar. Dichas recomendaciones están orientadas para el MEP, ya que es la entidad a cargo de la educación en el país y, por lo tanto, quien debe proveer un espacio seguro, claro y eficiente para todas aquellas personas docentes que trabajan para ella.

Para el MEP

En una primera parte, se recomienda al Ministerio de Educación Pública hacer una **introspección en las propuestas anteriores** a la actual (Hacia una Costa Rica bilingüe) con el fin de rescatar aquellas áreas, aquellas partes que fueron exitosas en su momento y que, a raíz de las vivencias actuales se ajustaran mejor a los diferentes contextos educativos que hay en el país.

Tal y como lo demostraron las personas docentes a lo largo de los encuentros de entrevistas, hay aspectos del pasado que pueden ajustarse mejor a las necesidades que hay en este momento en las aulas. Entre estas recomendaciones estaría el reevaluar la posibilidad de construir, con ayuda de personas docentes que viven el proceso de enseñanza de un idioma extranjero de primera mano, un nuevo Programa dedicado únicamente a la enseñanza de una LE. Este mismo debería, de acuerdo con sus criterios, tomar en cuenta, como objetivo principal la adquisición de vocabulario. Este vocabulario sería aqueñ que apoye a los niños y las niñas, a mediano y largo plazo, a fomentar su propia producción oral y, por ende, su comprensión de un idioma que no es el español.

Por otra parte, se recomienda **ofrecer espacios de capacitación y de conversación** para todas las personas docentes que pertenezcan al área de la enseñanza del inglés, sin embargo, especialmente a las de los niveles de preescolar. Para asegurar la calidad de enseñanza deseada bajo orientaciones y enfoques específicos, el MEP como gestor curricular debe poder brindar espacios de aprendizaje y actualización profesional. Además de que esto no

es solo una recomendación que se hace a raíz de los resultados, sino que es un resultado propio de la investigación.

Todas las personas docentes que participaron de este estudio hicieron referencia a este aspecto como uno de los desafíos que más necesidad tiene de ser solventado para así asegurar una mejor orientación de lo que se desea lograr y el camino a recorrer para alcanzar las metas propuestas. Igualmente, tal y como se mencionó antes, se recomienda también brindar espacios de diálogo entre las mismas personas docentes para que, entre ellas apoyen estas capacitaciones y se basen en experiencias propias y ajenas para direccionar su mediación pedagógica y sus prácticas pedagógicas en general.

Seguidamente, se recomienda **tomar en cuenta a las personas docentes y sus experiencias como parte de la retroalimentación** que se requiere para analizar si lo que se propone requiere de mejoras o adaptaciones. Estas personas son quienes se ven enfrentadas en la cotidianeidad a situaciones, experiencias, condiciones que pueden representar un desafío o una oportunidad de mejora. Es totalmente posible trabajar en equipo entre el MEP como gestor curricular de la educación y las personas docentes que son quienes ponen en práctica la teoría y, por lo tanto, pueden retroalimentarse de primera mano. Es decir, basta solo con escuchar la voz de las y los docentes para saber qué cambios deberían darse para asegurar un aprendizaje cada vez mejor orientado a los objetivos que se tiene como entidad, pero principalmente, como país.

Por último, es fundamental señalar que la principal responsabilidad del Ministerio de Educación Pública (MEP), como organismo rector y coordinador de la educación en el país, es fomentar espacios en los que tanto estudiantes como docentes puedan expandir sus conocimientos en diversas áreas. En el contexto de esta investigación, centrada en el aprendizaje de idiomas, específicamente el inglés, es crucial que el MEP se muestre receptivo a las críticas

constructivas que provengan de aquellos que experimentan las realidades educativas en los distintos contextos costarricenses. Esto implica que el MEP debe estar dispuesto a colaborar con los educadores en el aula para identificar oportunidades de mejora y, con su apoyo, reformular la propuesta educativa actual tantas veces como sea necesario, con el objetivo de alcanzar las metas establecidas.

Para las instituciones de formación universitaria

A lo largo de este documento se ha puesto de manifiesto que el Ministerio de Educación Pública (MEP) no es el único ente que presenta áreas de mejora para garantizar un entorno seguro, comprensible y apropiado, tanto para los docentes como para sus estudiantes, en lo que respecta a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, especialmente en los niveles preescolares. Es igualmente evidente la necesidad de abordar este tema con aquellos que aspiran a dedicarse a la docencia antes de ingresar al ámbito laboral. Por lo tanto, se sugiere que las universidades, tanto estatales como privadas, respondan a esta necesidad, desde diferentes perspectivas que se sugieren a continuación, y ofrezcan espacios formativos en este ámbito. De esta manera, los futuros educadores podrán ingresar al mundo laboral con una sólida preparación y conocimientos en la materia. Con las diferentes perspectivas se hace referencia a lo siguiente:

- **Desarrollo de Programas de Formación Continua:** Se recomienda implementar programas de formación continua y actualización profesional que aborden específicamente las estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en educación preescolar de acuerdo a lo que se solicita en la Propuesta Educativa así como en los documentos oficiales en los cuales se basan las planificaciones y las prácticas pedagógicas docentes. Dichos programas deben incluir enfoques prácticos y teorías educativas contemporáneas.

- **Incorporación de la Práctica Reflexiva:** Fomentar un enfoque de práctica reflexiva en los planes de estudio de las carreras de educación, donde los futuros docentes puedan analizar y evaluar sus propias prácticas pedagógicas, así como las de sus colegas. Esto puede incluir talleres y grupos de discusión. Esto mismo viene de la mano con la recomendación dirigida al MEP que tiene que ver con el brindar espacios de retroalimentación entre las personas docentes encargadas de los espacios de enseñanza del idioma inglés.
- **Colaboración con el MEP:** Se recomienda establecer vínculos más sólidos entre las universidades y el Ministerio de Educación Pública (MEP) para garantizar que la formación docente esté alineada con los objetivos y directrices del Programa de Estudios de Educación Preescolar así como con las Propuesta de Idiomas que esté vigente en el momento. Esto facilitaría la una transición entre la teoría y la práctica y la haría más efectiva.
- **Establecimiento de Redes de Apoyo Profesional:** Se recomienda que las entidades de educación superior promuevan la creación de redes de apoyo entre docentes en formación y docentes en ejercicio. Estas redes deben facilitar la colaboración, el intercambio de experiencias y el aprendizaje conjunto en torno a la enseñanza del inglés en el nivel preescolar. A través de estos encuentros los educadores pueden compartir recursos, estrategias pedagógicas y buenas prácticas, así como abordar desafíos comunes en sus aulas. Además, estas redes pueden incluir la participación de especialistas en pedagogía y lingüística, quienes pueden ofrecer orientación y retroalimentación constructiva.

Para finalizar este apartado y concluir el análisis de la presente investigación, es esencial retomar la idea de que fomentar un ambiente de apoyo mutuo entre todas las personas y entidades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no solo enriquecerá la práctica docente, sino que también contribuirá a crear un sentido de comunidad profesional. Este sentido de pertenencia es fundamental para el desarrollo continuo y el bienestar emocional de los educadores, lo que, a su vez, les permitirá sentirse más seguros y capacitados en su labor, mejorando así la calidad de la enseñanza del inglés en el contexto preescolar.

Es igualmente importante señalar que esta propuesta no exime al Ministerio de Educación Pública (MEP) de su responsabilidad como gestor curricular en la creación de oportunidades de crecimiento profesional y capacitación continua. Sin embargo, al establecer redes de apoyo, se proporcionarían a los futuros docentes las bases necesarias para asumir la tarea de enseñar inglés en las instituciones públicas del país. De esta manera, se promovería que los graduados alcancen el nivel de inglés exigido por el MEP, permitiéndoles desarrollar las habilidades y herramientas necesarias para llevar a cabo este proceso de enseñanza de manera clara y efectiva.

Por último, es pertinente reiterar la recomendación principal aplicable tanto al MEP como a las instituciones universitarias: **la importancia de escuchar a los docentes que ya ejercen en el sistema educativo público.** Estos profesionales, a través de su experiencia diaria, ofrecen una visión clara de los desafíos y necesidades que enfrentan en los diversos contextos del país, no solo en el área de inglés, sino en cualquier disciplina. Al prestar atención a sus testimonios e involucrarlos en el proceso de mejora, se podrán desarrollar soluciones que respondan adecuadamente a las problemáticas que ellos identifican como prioritarias.

En última instancia, el futuro de la enseñanza del inglés en el ámbito preescolar no solo depende de la calidad de la formación inicial, sino de la capacidad de todos los actores involucrados para colaborar y construir un entorno educativo que valore y potencie el aprendizaje. Solo a través de un compromiso colectivo y una escucha activa se podrá transformar la realidad educativa, asegurando que cada niño y niña reciba la educación de calidad que merece y que los docentes encuentren en su labor una fuente de satisfacción y crecimiento profesional.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. J., y Rodríguez, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 327–346. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2109>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Beltrán, M., y Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91–98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Bernal, A. (2020). Abordaje del bilingüismo en educación preescolar, básica y media desde los referentes del marco común europeo de referencia. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR. <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/94>
- Blanco, A. (2021). *Reforzar la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua en la Educación Preescolar por medio del método Total Physical Response* [Tesis para Licenciatura]. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/25448/TESIS%2011245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Castillo, R. y Castillo, I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia: Reflexiones desde el sentir y el pensar*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Castro, M., Castillo, R. y Ramírez, P. (2020). *Mediación Pedagógica en la Primera Infancia*.
file:///Users/lisabardowicks/Downloads/0721-19_Mediacion_pedagogica_en_la_primera_infancia_digital%203.pdf
- Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Inmersión lingüística*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El Aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo*.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Del Valle, L. (2017). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín* [Tesis de doctorado]. Universidad de Manizales.
https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4191/Liliana_Del_Valle_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dirección de Desarrollo Curricular (2022). *Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar*.
https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/orientaciones_para_lengua_extranjera_version_2_del_02.2023.pdf

Fábrega, R., Carrera, L., Díaz, B., Llambí, C., & Singer, D. (2021). Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras. Caracas: CAF.

<https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1851>

Fernández, K. (2021). Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera basada en un modelo de marco abierto para Niños en edad Preescolar. *Ciencia Latina*, 5(2), 2335–2347.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.441

Fernández, R. (2009). Proyecto Empiezo a ser bilingüe. *Revista Pulso*, 32, 243–260.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3068575>

Fuentealba, L. A., Philominraj, A., Ramirez-Muñoz, B. E. y Quinteros, N. (2019). Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. *Información*

tecnológica. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000300249>

García, J., & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens Ediciones.

García, P. y Melecio, X. El aprendizaje de un segundo idioma (inglés) en el niño de educación preescolar.

https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/63370/MLNIDPED2039_El%20aprendizaje%20de%20un%20segundo%20idioma%20%28ingl%c3%a9s%29%20e%20el%20ni%c3%bl%20de%20educaci%c3%b3n%20preescolar.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Parainfo.

- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417.
<https://doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández-Ching, R. C. (2018). The Relevance of Pedagogical Translation for the Development of Bilingual Education in Costa Rica. *Revista Electronica Educare*, 23(1), 1-16.
<https://doi.org/10.15359/ree.23-1.2>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Mexico.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Loaiza, Y. y Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>
- López-Montero, R. (2020). *Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública*, 44(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/34626>
- Martínez, S. (2018). Desarrollo infantil: Educación inicial, aprendizaje y contexto [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4259/MARTINEZ_ROJAS_SEBASTIAN_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario>

- Milanés, L. M. (2020). *La Inmersión Lingüística como estrategia trascendental para el aprendizaje del Inglés como segunda lengua*. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3312/Milanes_Luis_2020.pdf?s
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (s.f) *Guía docente del programa de estudio Educación preescolar: Ciclo materno Infantil (Grupo Interactivo II) y Ciclo de Transición*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-06/guia-impresa-para-docentes-educacion-preescolar.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2014). Programa de Estudio Educación Preescolar. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/programa-preescolarpresentado-cse.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2021). Política Educativa de Promoción de Idiomas: Hacia una Costa Rica Bilingüe. http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/politica_educativa_para_la_promocion_de_idiomas.pdf
- Oliva, C. (s.f.). Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México
- Patiño, V. (2021). Capítulo 2: El Bilingüismo en el preescolar costarricense: logros y desafíos. San José, C.R.: CONARE – PEN. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8192>
- Pedraza, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, 8(32), 111-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>

- Puello, N., Varela, C., y Velasco, I. (2022). *Los círculos de discusión, una estrategia pedagógica para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes del grado 9° de la institución educativa técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, del Municipio Santa Rosa de Lima* [Trabajo de grado para optar por maestría, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/59aed47d-3bd4-444a-b787-37b313d503c8/content>
- Prieto, D. y Gutiérrez, F. (1993). *La Mediación Pedagógica* (2nd ed.). Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. http://ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/Diplomado-educacion-medios-comunicacion/7-mediacion_pedagogica.pdf
- Programa Estado de la Nación (2017) Sexto Informe Estado de la Educación. San José: PEN
- Programa Estado de la Nación (2021) Octavo Informe Estado de la Educación. San José: PEN
- Quesada, M. A. y Hernández, A. R. (2015). El método etnográfico y su relación con el análisis de dominio. *Biblios*, (61), 70-84. <https://www.redalyc.org/pdf/161/16144489005.pdf>
- Ramírez, A., & Arroyo, E. (2016). Enseñanza-Aprendizaje de una segunda lengua en la infancia a través de la lúdica. *Educación y Territorio*, 6(11), 15–39. <https://revista.jdc.edu.co/index.php/reyte/article/view/44>
- Ramos, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200004&script=sci_abstract
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *TeloS*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Investigación Educativa* (23), 179-213.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77867/AN%C3%81LISIS%20DE%20DATOS%20CUALITATIVOS%20EN%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20SOBRE%20LA%20DIFERENCIACI%C3%93N%20EDUCATIVA.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
<https://es.scribd.com/document/62458347/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Capitulo-III>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*.
<http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Sarmiento, M. (2007). Enseñanza y aprendizaje. En universitat Rovira i Virgili, *Una estrategia de formación permanente* (30-172). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf
- Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas Pedagógicas: Análisis Mediante La Cartografía Conceptual. *Revista ESPACIOS*, 39(53).
<https://es.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>

- Trejo, F. (2010). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enf Neurol*, 11(2), 98-101. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164–181. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/role-of-teachers-in-taskbased-language-education/F1E950CFA3A98C48A8724D98B3C48D45>
- Villalta-Páucar, M.A., Martinic-Valencia, S. y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana De Educación*, 86, 95–118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Zapata-Ros, M., (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757006.pdf>

Apéndices

Apéndice 1. Cuestionario inicial a docentes por medio de la plataforma de Google Forms

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Cuestionario abierto

Autora: Lisa M. Bardowicks Monge

Dirigido a: Docentes de preescolar que trabajan en Costa Rica

Objetivo: Conocer el estado actual del proceso de enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en el sistema educativo desde la perspectiva de las docentes encargadas de guiar este proceso.

Enlace al cuestionario: <https://forms.gle/TDqFRdfQXFQDeNbP6>

Apéndice 2. Entrevista semi-estructurada inicial I Parte

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Entrevista inicial - I Parte: guía de preguntas

Autora: Lisa María Bardowicks Monge

Dirigido a: Docentes de inglés en el preescolar público costarricense

Objetivo: Caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza del inglés a partir de los contenidos de las Unidades de Conocimiento (“Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Comunicación expresión y representación”) propuestas en el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014).

Instrucciones: Leer las preguntas para que la persona docente responda lo que se le solicita. La investigadora grabará el encuentro y transcribirá la información recabada, únicamente con fines investigativos. Las respuestas son parte de la recolección de datos y procederán a ser analizados, sin embargo, los mismos se mantendrán anónimos. Es decir, ningún dato personal ni nombre serán revelados.

Entrevista inicial: guía de preguntas

Datos generales

Nombre de la docente _____.

Código de la persona participante: _____.

Nombre de la institución donde labora: _____.

Grado académico: _____.

Años de experiencia: _____.

Grupo a cargo: _____.

Fecha de aplicación de la entrevista: _____.

Presentación de la entrevistadora

Mi nombre es Lisa Bardowicks Monge y me encuentro realizando mi Trabajo Final de Graduación para la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia. Para lo mismo estoy desarrollando una investigación en la modalidad de tesis que busca analizar con un grupo de docentes que laboran en Jardines Infantiles públicos costarricenses la perspectiva de sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua, para determinar lo que se requiere para trabajar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar costarricense (2014).

I. Presentación de la persona entrevistada

1. ¿Desde hace cuánto tiempo trabaja usted en la enseñanza del inglés a niños y niñas en edades preescolares en el sistema educativo público?

2. ¿Cómo tomó usted la decisión de formar parte del área de la enseñanza del inglés en el sistema educativo público?

3. ¿Qué requisitos y características tuvo que cumplir usted para poder pertenecer al departamento de enseñanza del inglés para niveles de preescolar dentro del Ministerio de Educación Pública?

4. De acuerdo con los documentos del Ministerio de Educación Pública, la enseñanza de un idioma extranjero se puede dar a partir de diferentes modalidades, entre ellas la de la inmersión y las lecciones por semana. ¿En cuál modalidad imparte usted la enseñanza de este idioma en el aula?

II. **Dinámica del aula durante el proceso de enseñanza del inglés**

5. De forma general, quisiera conocer sobre cómo es su dinámica diaria con sus estudiantes en sus clases de inglés. ¿Podría mencionar algunos ejemplos de experiencias que realiza con los niños y las niñas?

6. En documentos oficiales, específicamente en las “Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar” (2022) del Ministerio de Educación Pública para los niveles de preescolar, se habla de dos tipos de habilidades lingüísticas, la producción oral (se caracteriza por ser dinámica. Entra en juego el tono, el acento la intensidad que se le da a cada palabra que se dice) y la comprensión oral (se deben considerar las 3 fases de la escucha: Pre-escucha, Escucha y posterior a la escucha). ¿Podría usted rescatar, a partir de las estrategias anteriormente mencionadas, dos ejemplos en donde usted pueda ver reflejadas cada una de estas habilidades en sus estudiantes?

III. El proceso de enseñanza del inglés en las aulas preescolares:

implicaciones

7. ¿Conoce usted los documentos y orientaciones que tienen como objetivo apoyarla y guiarla a usted como persona docente, en el proceso de enseñanza en una lengua extranjera a los niños y niñas en los niveles de preescolar? En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál o cuáles son estos?
8. ¿De qué manera desarrolla usted la enseñanza del inglés a partir de los contenidos de la unidad “Conocimiento de sí mismo”? ¿Puede dar un ejemplo concreto de alguna estrategia que usted haya llevado a cabo?
9. ¿Podría mencionar un ejemplo específico de algún tipo de experiencia que usted promueva para desarrollar la enseñanza del inglés a partir de la Unidad de Conocimiento “Interacción social y cultural”?
10. ¿Podría usted dar usted un ejemplo concreto de una actividad que los niños y las niñas realizan para asimilar los contenidos de la unidad “Interacción con el medio”?
11. ¿De qué manera desarrolla usted la enseñanza del inglés a partir de los contenidos de la unidad “Comunicación expresión y representación”? ¿Puede dar un ejemplo de estrategias que usted lleve a cabo?
12. ¿Existe alguna Unidad que usted considere que representa un desafío para desarrollar desde un enfoque inmersivo entre los idiomas español e inglés?
13. ¿Sabe usted de capacitaciones o cursos que imparta o haya impartido el Ministerio de Educación Pública que estén enfocados en la enseñanza del inglés para la etapa de la Primera Infancia? En caso de que su respuesta sea afirmativa, mencione ¿cuáles son estos y si ha tenido la oportunidad de participar en alguna?

14. ¿Qué otras capacitaciones o cursos ha realizado usted en esta misma área (inglés) o cualquier otra?

IV. **Las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés**

De acuerdo con el Programa de Preescolar (2014) las prácticas pedagógicas promueven acciones que “construyan conocimientos y desarrollen habilidades que les permitan proponer soluciones a los problemas y situaciones que se les presentan en la vida.” (p. 31).

15. ¿Cuáles principios pedagógicos de los que propone el Ministerio de Educación Pública (Interrelación, secuencia, velocidades variables, interacción, períodos óptimos, mayor complejidad, relaciones seguras, (constructivista-interactivo), oportunidades y motivación) considera usted que deben estar presentes en las prácticas de las personas docentes que enseñan el inglés como idioma extranjero?

16. ¿Cree usted que existe otro principio pedagógico que el Ministerio de Educación Pública no contempló dentro del Programa y que es importante aplicar en la cotidianeidad dentro del aula? En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál o cuáles?

17. ¿Considera que usted tiene necesidades (de formación, de materiales o de algún otro tipo) que requiere abordar para poder fortalecer sus prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés? En caso de respuesta afirmativa, menciona algunas de ellas.

V. **Necesidades y apreciaciones docentes con respecto a la enseñanza del inglés en el sistema público costarricense**

18. ¿Qué recomendaciones daría usted para optimizar el abordaje de los procesos de enseñanza del inglés como idioma extranjero?

Apéndice 3. Entrevista semi-estructurada inicial II Parte

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Entrevista inicial - II Parte: guía de preguntas

Autora: Lisa María Bardowicks Monge

Dirigido a: Docentes de inglés en el preescolar público costarricense

Objetivo: Indagar sobre el conocimiento que tiene un grupo de docentes sobre los documentos oficiales que se deben utilizar para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito educativo público de Costa Rica, así como sobre los aspectos técnico-curriculares que se contemplan dentro de sus propias prácticas docentes.

Instrucciones: Leer las preguntas para que la persona docente responda lo que se le solicita. La investigadora grabará el encuentro y transcribirá la información recabada, únicamente con fines investigativos. Las respuestas son parte de la recolección de datos y procederán a ser analizados, sin embargo, los mismos se mantendrán en anonimato. Esto quiere decir que ningún dato personal será revelado.

Entrevista inicial II Parte: guía de preguntas

Datos generales

Nombre de la docente _____.

Código de la persona participante: _____.

Fecha de aplicación de la entrevista: _____.

En la primera parte de esta entrevista inicial logramos conocer un poco con respecto a la enseñanza del inglés dentro de las aulas preescolares del Ministerio de Educación Pública (MEP). Se tuvo la oportunidad de ahondar un poco, gracias a cada pregunta, en temas como el acompañamiento que otorga la persona docente, hicimos una pequeña reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y cómo se ven estas en el proceso de enseñanza de este idioma, así como también se conversó sobre unos de los temas más importantes para fines de esta investigación, la compatibilidad de la teoría con la práctica de acuerdo a lo que propone el MEP como ruta para llegar a la Costa Rica Bilingüe que se desea alcanzar para el 2040.

I. Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe”

La Política Educativa “Hacia una Costa Rica Bilingüe” es el actual plan de acción 2021-2040 que el Gobierno propone para la implementación de la enseñanza de un segundo idioma dentro del sistema educativo público costarricense. Este proceso de aprendizaje se propone en este documento desde un modelo inmersivo.

1. ¿Conoce usted el modelo que se propone dentro de esta Política para trabajar el proceso de enseñanza del inglés en la etapa de la Primera Infancia?

I. Unidades de Conocimientos del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014)

El Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014) actual, contempla el aprendizaje a partir de cuatro unidades de conocimiento. Estas son: “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Comunicación expresión y representación”. Cada una de estas unidades contempla ciertos contenidos que las docentes debe abarcar a lo largo de los niveles de preescolar, Interactivo II o Materno y Transición.

2. En caso de poder participar en la creación de un nuevo Programa o recurso para la enseñanza del inglés, qué cambios, en relación con el actual Programa, considera usted que deben ser tomados en cuenta indispensablemente para poder asegurar un aprendizaje significativo del inglés en los niveles de preescolar? (temas, contenidos, secuencias, unidades, etc.)

II. Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022)

Una vez que se presenta el Plan de Acción 2021-2040 “Hacia una Costa rica Bilingüe”, también se presenta el documento de “Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en el nivel de educación preescolar (2022)” con el fin de que el mismo sirva de guía para las personas docentes, a la hora de diseñar sus clases incluyendo el idioma inglés, ya sea a partir del modelo inmersivo o bien, por lecciones. Dentro de este documento se incluyen entonces los aspectos técnico-curriculares, los cuales

son fundamentales para tomar en cuenta dentro del proceso de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Estos son: modelo inmersivo, habilidades lingüísticas, metodología activa, mediación pedagógica, planeamiento didáctico, secuencia didáctica, evaluación de los aprendizajes y rol docente. Sin embargo, para fines de esta investigación, se mencionarán solo mismos a los siguientes: secuencia didáctica, rol docente, modelo inmersivo y mediación pedagógica.

3. ¿Conocía usted sobre estos aspectos técnico-curriculares que se mencionan dentro de este documento, los cuales forman parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

4. ¿Qué aspectos dentro de este documento considera usted que utiliza para apoyar la planificación de sus lecciones para la enseñanza del inglés? En caso de respuesta negativa, por qué no utiliza estas orientaciones para dicha acción?

III. Aspectos técnico-curriculares de las prácticas pedagógicas docentes

Metodología activa

El Ministerio de Educación propone el trabajo desde una metodología activa, la cual coincide con la visión constructivista que se estipula dentro del Programa de Estudios vigente. Esta metodología contiene ciertas características, entre ellas: las jornadas son dinámicas y contextualizadas, se estimula el trabajo en equipo entre los estudiantes, el estudiante es visto como partícipe activo de sus propios aprendizajes, entre otras.

5. ¿Qué estrategias específicas utiliza para fomentar la participación activa de sus estudiantes en clase?

6. ¿Ha enfrentado usted desafíos al implementar esta metodología que propone el Ministerio de Educación en su Programa en el proceso de enseñanza del inglés en su aula? En caso de respuesta afirmativa, ¿de qué tipo y cómo los ha superado?

Modelo inmersivo

7. ¿Qué entiende usted sobre el término “modelo inmersivo” como estrategia para la enseñanza del inglés en la Primera Infancia?

8. ¿Considera usted que el modelo 80/20 puede ser aplicado, en este momento en su aula? ¿Por qué? En caso de respuesta negativa, ¿qué cambios (material, administrativo, de formación, etc.) sugiere usted, dentro de su realidad, para que esto se pueda dar? (El modelo 80/20, el cual se propone en la actual Política Educativa Hacia una Costa Rica Bilingüe se refiere a que las jornadas o lecciones deben darse un 80% en el idioma extranjero y solo un 20% en español).

9. ¿Qué porcentaje del tiempo que usted imparte el idioma inglés considera usted que aplica las características de un modelo inmersivo? (hablar con los estudiantes en el idioma extranjero gran parte de la jornada, promover experiencias en donde los estudiantes se vean enfrentados al idioma desde sus habilidades lingüísticas, etc.)

Planeamiento didáctico

10. ¿Cuál es el proceso que usted sigue para planificar una lección de inglés de acuerdo a la modalidad bajo la cual usted trabaja?

11. ¿De qué manera adapta usted su planificación para contemplar los diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad que pueden haber en el aula en lo que respecta al inglés como segunda lengua?

Habilidades lingüísticas

12. ¿De qué manera fomenta usted el desarrollo de las habilidades de producción oral en el idioma inglés en sus estudiantes?

13. ¿Qué estrategias utiliza usted para promover la comprensión oral de sus estudiantes en inglés?

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica consiste en un conjunto de estrategias o actividades que están interrelacionadas y encadenadas entre sí. Cada una de estas están orientadas a la misma meta, lograr un nuevo aprendizaje.

14. ¿Está usted familiarizada con la secuencia didáctica para la enseñanza de un idioma extranjero que se propone en este documento anteriormente mencionado? En caso de respuesta afirmativa, continuar con la siguiente pregunta. En caso de respuesta negativa, ¿cuál secuencia didáctica utiliza usted para construir conocimientos en los estudiantes?

15. ¿Puede detallar de qué manera se trabaja esta secuencia didáctica y dar algunos ejemplos de estrategias que reflejen este proceso de construcción de aprendizajes?

Mediación pedagógica

16. ¿Cómo define la mediación pedagógica en el contexto de la enseñanza de inglés como segundo idioma dentro de un contexto público?

17. ¿Cuál considera usted que es el papel fundamental de la persona docente como mediador pedagógico en el aprendizaje del inglés como segunda lengua?

18. ¿Cómo describe usted su mediación pedagógica?

Rol docente

19. ¿Según su experiencia, qué características forman parte del rol de una docente para promover un ambiente óptimo para el aprendizaje de una segunda lengua?

20. ¿Cómo describe usted su rol como docente durante el proceso de enseñanza del idioma inglés dentro del aula?

21. ¿Adopta usted en alguna ocasión un rol acompañante y da el espacio a los niños y las niñas de liderar el proceso de aprendizaje en el idioma inglés?

22. ¿Puede dar algún ejemplo donde esto que se conversó anteriormente se vea reflejado?

Evaluación

23. ¿Cómo evalúa usted el progreso de sus estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera?

24. ¿De qué forma utiliza usted los resultados que obtiene en las evaluaciones para ajustar su práctica docente a lo largo del proceso de adquisición de un idioma?

IV. Recursos o herramientas para el proceso de enseñanza del inglés

25. ¿A qué tipos de recursos o herramientas (humanos, materiales, culturales, tangibles, no tangibles, entre otros) tiene usted acceso en su día a día para utilizar con sus estudiantes durante la jornada?

26. ¿Considera usted que existe alguna necesidad en cuanto al acceso a recursos o herramientas que apoyen su proceso de enseñanza del idioma inglés? Recuerde

que los recursos pueden ser de cualquier tipo (humanos, materiales, culturales, tangibles, no tangibles, entre otros). Mencione algunos de estos recursos que usted identifica como necesarios.

27. En estos dos encuentros hemos tenido la oportunidad de compartir sobre lo que implica el proceso de enseñanza del inglés en la etapa preescolar a partir de los recursos disponibles en el momento y las prácticas pedagógicas docentes, así como hemos tenido la oportunidad también de discutir sobre características o cualidades que se deben adaptar para que se ajusten de manera más oportuna a las diferentes realidades educativas del país. ¿Qué reflexiones ha podido construir usted a partir de estos dos encuentros y todo lo conversado en los mismos?

Apéndice 4. Observación no participativa

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Entrevista inicial - I Parte: guía de preguntas

Autora: Lisa María Bardowicks Monge

Dirigido a: Docentes de inglés en el preescolar público costarricense

Objetivo: Observar el desarrollo de un espacio de la enseñanza del inglés en un aula preescolar considerando los aspectos técnico curriculares que se proponen dentro del documento “Orientaciones para la adquisición de la lengua extranjera en un modelo inmersivo en la Educación Preescolar” y de qué forma varían los mismos según la modalidad bajo la cual labora la persona docente participante.

Código de la persona docente: _____

Modalidad bajo la cual trabaja la docente:

Fecha de la observación: _____

Aspecto técnico-curricular	Ítem de observación	Respuesta	Ejemplos de la rutina de la docente
<p align="center">Modelo inmersivo</p>	<p>¿Cómo fomenta la persona docente la inmersión en el inglés durante el espacio de enseñanza de este idioma?</p>	<p align="center">Sí se observa _____</p> <p align="center">No se observa _____</p>	
<p align="center">Habilidades lingüísticas (comprensión oral)</p>	<p>¿Qué materiales auditivos (audios, videos, canciones) utiliza la persona docente para desarrollar la comprensión oral en los niños y las niñas?</p>	<p align="center">Sí se observa _____</p> <p align="center">No se observa _____</p>	

	<p>¿Qué manifestaciones o conductas demuestran los niños y las niñas para significar que comprendieron lo que la persona docente expresa en el idioma inglés?</p>	<p>Sí se observa _____</p> <p>No se observa _____</p>	
<p>Habilidades lingüísticas (producción oral)</p>	<p>¿De qué manera participan activamente los niños y las niñas en conversaciones que se dan en inglés durante la clase?</p>	<p>Sí se observa _____</p> <p>No se observa _____</p>	
	<p>¿Cómo media la persona</p>	<p>Sí se observa _____</p>	

	<p>docente la pronunciación y expresión oral en inglés de los niños y las niñas (cómo los corrige, cómo manera la adecuada pronunciación...)?</p>	<p>No se observa _____</p>	
<p>Metodología activa</p>	<p>Qué estrategias utiliza la persona docente para involucrar a los niños y las niñas en sus propios aprendizajes (estrategias interactivas, estrategias directivas, estrategias que parten del juego, estrategias que</p>	<p>Sí se observa _____</p> <p>No se observa _____</p>	

	parten de un libro, de un cuento...)?		
	¿Cómo manifiestan los niños el interés en las actividades que la persona docente propone durante el espacio de inglés?	Sí se observa _____ No se observa _____	
Mediación pedagógica	¿Qué hace la persona docente para ayudar a los niños a entender los conceptos previamente desarrollados así como los nuevos conceptos que integra en el	Sí se observa _____ No se observa _____	

	<p>espacio de enseñanza del inglés (explicaciones claras y coherentes con el contexto, ejemplos, flashcards...)?</p>		
	<p>¿La persona docente brinda apoyo individualizado a cada niño y niña que lo necesitan para continuar desarrollando las habilidades lingüísticas?</p>	<p>Sí _____ No _____</p>	
<p>Secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera</p>	<p>¿Qué secuencia sigue la persona docente dentro del espacio</p>	<p>Sí se observa _____ No se observa _____</p>	

	de enseñanza del inglés a la hora de presentar conceptos previamente desarrollados así como conceptos nuevos? ¿Presenta nuevos conceptos y vocabulario de manera gradual?		
	¿Cómo utiliza la docente los conocimientos previos de los niños para relacionarlos con los nuevos aprendizajes que desarrolla en los espacios para la enseñanza del inglés?	Sí se observa _____ No se observa _____	
Evaluación de los aprendizajes	¿De qué manera evalúa la	Sí se observa _____	

	<p>persona docente los contenidos y las estrategias que está trabajando en el espacio para la enseñanza del inglés el día que se realiza la observación?</p>	<p>No se observa _____</p>	
<p>Rol docente</p>	<p>¿Cómo es el rol mediador del conocimiento y el aprendizaje que adopta la persona docente durante los espacios de enseñanza del inglés?</p>	<p>Sí se observa _____</p> <p>No se observa _____</p>	

Apéndice 5. Invitación a las personas docentes

¡HOLA!
necesito de su ayuda

Mi nombre es Lisa Bardowicks Monge, estudiante de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar de la UNA y estoy buscando docentes que trabajen en jardín público en los niveles de preescolar (cualquiera de los dos) como docente de inglés. En este momento estoy desarrollando el proceso de trabajo de campo de mi tesis y necesito apoyo de ustedes las docentes de inglés en preescolares públicos para poder continuar con la investigación. La tesis lleva el nombre “La mirada de un grupo de docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés: Recomendaciones para trabajar las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudios de Educación Preescolar costarricense (2014).” La participación es totalmente voluntaria y sería de 3 horas aproximadamente, divididas las mismas en tres-cuatro momentos y disponibilidad de continuación en lo que respecta a consultas o similares.

Me ilusionaría muchísimo y agradecería a la que esté interesada comunicarse conmigo y así nos podemos poner de acuerdo para participar en este proceso, en el cual aprenderemos mucho y desarrollaremos, entre todos los participantes, recomendaciones e ideas para trabajar la estrategia de inmersión 80/20 que propone la política “Hacia una Costa Rica bilingüe”.

LISA BARDOWICKS MONGE
 lisa.bardowicks.monge@est.una.ac.cr
 +506 8853-9563

Apéndice 6. Invitación a los círculos de discusión

INVITACIÓN A Círculo de discusión

Toda la información que se ha logrado recabar en los encuentros de entrevistas ha permitido caracterizar las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés en el sistema educativo público y, a su vez, identificar también algunos aspectos que requieren profundización para poder propiciar un ambiente menos desafiante para las personas docentes que enseñan el idioma.

Por este medio deseo extender formalmente la invitación al círculo de discusión, tercer encuentro participativo dentro de la investigación sobre las prácticas pedagógicas al enseñar el idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito educativo público. A continuación se presenta toda la información sobre el mismo. Cabe destacar que se brindan 2 opciones de fechas para que usted elija la que mejor le convenga.

Tema: Inglés como lengua extranjera a partir de las Unidades de Conocimiento del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014): temáticas específicas como puente de conexión

Objetivo: Generar espacios de diálogo con un grupo de docentes del nivel de preescolar, que imparten lecciones en el idioma inglés, para la socialización de recomendaciones en los ejes identificados y que aporten al desarrollo de la Estrategia Inmersión 80/20 propuesta por la Política Educativa "Hacia una Costa Rica bilingüe".

Fechas: Favor elegir una única fecha, la que mejor le convenga y comunicarlo a la investigadora lo más pronto posible.

Martes 12 de diciembre

Miércoles 13 de diciembre

Hora: Todas las fechas tienen programado comenzar a la misma hora. 6:00pm

Duración: Se hará lo posible por mantenerse en la duración estimada, sin embargo favor contemplar que este es un factor que depende de la socialización, la cual puede variar según lo que cada persona docente desee compartir. 1 hora aprox.

Modalidad: Virtual por la plataforma TEAMS (el link se comparte minutos antes del inicio del encuentro).

LISA BARDOWICKS MONGE
 lisa.bardowicks.monge@est.una.ac.cr
 +506 8853-9563