

Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo

A student-centred approach: a reflection on how children learn

English in early childhood through active learning

Pablo César Lozano*

<https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

Resumen

El propósito central de este artículo es reflexionar y sustentar las razones pedagógicas por las cuales se debe enseñar inglés a los niños desde su primera infancia, con la ayuda del aprendizaje activo y métodos y enfoques relacionados.

En Colombia, la enseñanza del inglés se estableció en todos los niveles escolares desde el año 2004, como parte del proyecto que nació

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ pablo.lozano00@usc.edu.co

Cita este capítulo

Lozano, P. C. (2020). Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 75-99). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

con el nombre de Colombia Bilingüe, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005). El enfoque de enseñanza de este importante idioma se ha caracterizado principalmente por el uso de métodos gramaticales con repetición mecánica de palabras y estructuras de la lengua, que conllevan, en la mayoría de los casos, a desmotivación en el niño lo cual le hace perder interés por el aprendizaje del inglés.

En este artículo se referencian trabajos de investigación que han analizado el aprendizaje activo en la enseñanza del inglés en niños y niñas de la primera infancia y de Educación Básica. Estos han arrojado análisis favorables hacia el aprendizaje de este idioma desde temprana edad, debido a factores tan importantes como la edad, la creatividad, la disposición, la facilidad de socializar, y la gran plasticidad cognitiva y afectiva de los estudiantes en sus primeros años.

Palabras clave

Primera infancia, enseñanza, enfoque centrado en el estudiante, aprendizaje activo.

Abstract

The central purpose of this article is to reflect and validate the pedagogic reasons for which English should be taught from early age through the help of active learning and related methods and approaches.

In Colombia, the teaching of English was established in all the scholar levels from the year 2004, as part of the project that was originally called “Colombia Bilingüe” led by the National Ministry of Education (MEN, 2005). The main teaching approach of this important language has been mainly characterized by the use of structural and grammatical methods with mechanic repetition of words and struc-

tures, which leads, most of the cases, to discourage in the child that makes them feel uninterested for the learning of English.

Important research papers have been related in this article that have analyzed the active learning in the teaching of English in children in their first infancy and basic education. These have shown positive results to the learning of this language in the early childhood, due to factors as important as it is age, creativity, disposition, the facility for socializing, and the huge cognitive and affective plasticity of students in their first years.

Keywords

Early childhood, learning, student-centered approach, active learning.

Introducción

Todos los profesores desean que sus estudiantes aprendan, por ende, ellos planean sus clases pensando en la consecución de sus objetivos. El aprendizaje de los niños en su primera infancia se caracteriza por el uso de enfoques y métodos centrados en el estudiante, por el uso de juegos y actividades lúdicas.

Los profesores de primera infancia describen el compromiso de sus estudiantes de diferentes maneras. De acuerdo con Barkley, este plantea que los estudiantes motivados se interesan por lo que están aprendiendo; cuando encuentran sentido en lo que estudian, ellos quieren aprender y exceden las expectativas yendo más allá de lo que es requerido (Barkley, 2009).

Al tratarse de enseñanza de inglés en la primera infancia, este artículo presta gran importancia al concepto de “aprendizaje activo”

que de acuerdo con Bonwell and Eison (1991) se define como “hacer lo que se piensa y pensar en lo que se hace”. Por su parte Edgerton (1997) observa que para realmente entender una idea, un estudiante debe ser capaz de llevar a cabo una variedad de actividades que involucran esa idea. Los niños saben de matemática por medio del repaso y los ejercicios, pero para que realmente puedan aprenderla, ellos necesitan motivarse con el desarrollo de sus tareas.

Otro factor que caracteriza este tipo de aprendizaje es que los estudiantes rompen la inactividad convencional a la cual muchos ya se han adaptado. Aquí nace el concepto de aprendizaje transformativo el cual Cranton (2006) define como “un proceso por el cual previamente las creencias, valores y perspectivas son cuestionadas y por ello son más abiertas, permeables y mejor justificadas. Se requiere que el estudiante “examine lo que se le dice para adaptarlo mejor” (p. 36)

A continuación, se empieza a ahondar en los factores que se deben tener en cuenta al enseñar y aprender inglés en la primera infancia.

Los niños y niñas como actores principales de su proceso de aprendizaje

El objetivo de este primer punto del artículo es enfatizar y reflexionar sobre la manera o forma en que los niños aprenden en su primera edad escolar. Es también tener un primer acercamiento a factores tan importantes como la motivación, el compromiso y el juego en el aprendizaje de inglés en la enseñanza en la primera infancia.

Usando el enfoque centrado en el estudiante, los niños están permanentemente elaborando, construyendo, y organizando información. En el aula y fuera de ella, ellos son parte de sus procesos

de aprendizaje. Este enfoque nos lleva a considerar la fuerte relación entre “*motivación y compromiso*”. Brophy (2004) propone que la motivación por el aprendizaje es una competencia adquirida y desarrollada a través de la experiencia acumulada por un estudiante en situaciones de aprendizaje. Brophy también define el concepto de “*motivación en el aula de clase*” como el nivel de entusiasmo y el grado en el que los estudiantes invierten atención y esfuerzo en aprender (2004, p. 4).

Pese a que se entiende que a un niño se le debe enseñar inglés de forma lúdica, parece que no existe un acuerdo oficial entre profesores para enseñar esta lengua extranjera desde la primera infancia, a pesar de que algunos estudios muestran la importancia de comenzar a enseñar una lengua extranjera desde temprana edad debido a que, según los investigadores (Roche, 1990; Brown, 1994; De Olmos, 1996; Figueroa, 1999; Hearn y Garcés, 2003; Guerra 2004) antes de la pubertad, el cerebro tiene mayor plasticidad para el aprendizaje del lenguaje.

En consecuencia, un ambiente de aprendizaje en el cual los profesores trabajen basados en acuerdos metodológicos, entendiendo las ventajas que tienen los niños para aprender inglés, puede ser significativo para la consolidación del diseño de clases que involucren enseñanza de inglés en la primera infancia. Lozano (2017), por su parte, sostiene que diseñar efectivamente una clase es esencial para lograr los resultados que se esperan del proceso de enseñanza aprendizaje. En el diseño se tienen en cuenta factores tan importantes como la administración que se hace de la misma, los ambientes de aprendizaje, el interés y la motivación de los estudiantes (p. 169).

Cuando se enseña inglés a niños usando maneras lúdicas, los profesores por medio de su creatividad y haciendo uso de su

ingenio, proveen información a los estudiantes mediante sus clases y éstos le dan sentido a este nuevo conocimiento; cuando esto pasa, se puede afirmar que el aprendizaje significativo está emergiendo, y es exactamente en ese punto hacia donde se orienta el aprendizaje centrado en el estudiante; durante el proceso, es el estudiante quien convencionalmente modifica el aprendizaje dependiendo de sus necesidades e intereses.

Hoy, las teorías sobre motivación combinan elementos de necesidad y modelos basados en objetivos y enfatizan la importancia de factores internos del individuo. Brophy (2004) and Cross (2001) observan que mucho de lo que los investigadores han encontrado puede ser organizado dentro de un *modelo de expectativa x valor*.

De otro lado, es conocido que el idioma inglés, desde hace aproximadamente dos décadas es la base de contacto del mundo globalizado, por medio del cual se lleva a cabo la comunicación entre pueblos y socialización de conocimiento. Es por lo anterior que se considera que entre más temprano un niño empiece con el aprendizaje del idioma inglés, mejores opciones tendrá de adquirirlo; por lo tanto, estará mejor preparado al hacerse dueño de las competencias que exige la forma de vida de este siglo. En ese sentido, Gómez (2005) afirma que, “De los cuarenta millones de usuarios estimados de la Internet, la mayoría se comunican en inglés. El 80% de la información del mundo guardada electrónicamente está en inglés” (p. 2). Lo anterior es una clara justificación de la importancia global que tiene el ser competente en el idioma inglés y de la necesidad imperante de adquirirlo desde temprana edad.

En relación con la idea anterior; que hace referencia tanto al mundo globalizado como a la necesidad de aprender inglés en edades iniciales y la importancia de estar motivados para dicho fin, el enfoque centrado en el estudiante se presenta como un aliado para lograr

el dominio y una gran competencia en este idioma. El compartir conceptos e ideas entre estudiantes genera expectativas entre ellos. Cross and Steadman (1996) discuten tres teorías motivacionales que se orientan hacia las expectativas de los estudiantes: la teoría de la autoeficacia, la teoría de la atribución y el modelo de auto valor.

En este punto surge una pregunta muy relevante para nuestro tema sobre el aprendizaje de inglés en la primera infancia y es ¿cuál es el momento y la edad apropiada para estudiar una lengua extranjera? En este sentido, la Teoría del Periodo Crítico del lingüista y neurólogo Eric H. Lenneberg (1967) brinda aportes importantes sobre investigaciones realizadas respecto a la edad como factor determinante del aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con Lenneberg, el individuo tiene más capacidad para aprender el lenguaje durante la niñez, y este aprendizaje se dificulta cuando se llega a la pubertad. El argumento central de los estudios de Lenneberg, se apoya en la hipótesis de que durante la primera y segunda infancia (0-7) años, los niños son dúctiles para aprender cualquier contenido lingüístico. En relación con esta teoría, este periodo comprendería desde los primeros años del niño hasta los doce años, edad aproximada en que comienza la pubertad.

Lenneberg sostuvo que, en dicha etapa, el individuo construye la gran mayoría de las estructuras lingüísticas. Para este autor, el aprendizaje del lenguaje está estrechamente relacionado con la etapa de desarrollo y de maduración neurológica de los hemisferios del cerebro. De esta manera, el lenguaje se adquiriría con mayor facilidad durante el proceso de lateralización cerebral, el cual se inicia en el niño aproximadamente a los dos años de edad y se fortalece en una edad promedio comprendida entre los cinco años y el inicio de la pubertad.

Otros autores como Brown (citado en Chacón 1996) sostienen que “el periodo crítico tiene que ver más con la plasticidad neuromuscular que poseen los niños que con el proceso de lateralización” (p. 28). Debido a esta plasticidad, el niño tiene mayor facilidad para pronunciar con la fluidez de un nativo, dado que su aparato fonador y sus músculos son más adaptables. Es decir, a menor edad, mayores serán las posibilidades de adquirir la lengua extranjera, particularmente, la pronunciación y fluidez de un nativo (Roche, 1990; Piñango, 1993; De Olmos, 1996; Kang, 2006).

A continuación, se dará una mirada al proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en niños en su primera etapa escolar, desde la articulación de factores culturales, cognitivos y afectivos.

El aprendizaje de inglés en niños y el rol de los factores culturales, cognitivos y afectivos en el desarrollo de la autonomía en la primera infancia

El objetivo de esta segunda parte es analizar el trascendental papel que juega la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera y la importancia de factores cognitivos (motivación, memoria, percepción, atención) y factores afectivos (actitud, voluntad, emociones, sentimientos) en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de primera infancia.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001) invita a “Fomentar la diversidad lingüística, respetando la lengua materna en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad” (p. 8). Tomando lo anterior, también se puede sostener que enseñar inglés desde la primera infancia

aportaría a niños y niñas las competencias lingüísticas para fomentar la diversidad cultural desde la niñez y darle sentido al hecho de pertenecer a una comunidad.

Si bien es cierto el aprendizaje de una lengua extranjera depende principalmente del individuo que aprende, también es cierto que este individuo generalmente forma parte de una comunidad con su respectiva cultura. Se esperaría entonces que, por medio del estudio de una lengua extranjera, las relaciones sociales, intelectuales e interpersonales de los niños se vean positivamente afectadas.

De nuevo, el aprendizaje activo genera “*comunidades de aprendizaje*”. Cross define las comunidades lingüísticas como un “grupo de personas inmersas en interacciones intelectuales con el propósito de aprender” (1998c). En ese mismo sentido, Bruffee (1993), en su filosofía de construcción social propone que, “nosotros construimos y mantenemos el aprendizaje no examinando el mundo sino negociando entre nosotros por medio de comunidades de conocimientos” (p. 9).

Aquí podemos sumar otros dos importantes conceptos que tienen incidencia directa tanto en el factor cognitivo como en el afectivo del niño, y que influyen en el aprendizaje activo e incrementan logros en el estudiante tales como “*tareas y evaluaciones*”. Uno de los principios fundamentales del aprendizaje es que las tareas deben tener un grado de dificultad tal que signifiquen un reto para los estudiantes, pero no tan difíciles que frustren la voluntad del estudiante hacia el aprendizaje (Mckeachie, 1994, p. 353). En cuanto a la evaluación, Wiggings (1998, pp. 12-13) usa el término “*evaluación educativa*” para definir los dos tipos de evaluaciones; tanto la formativa como la sumativa, las cuales son deliberadamente diseñadas. En la enseñanza a niños, es de gran relevancia tener en cuenta, por un lado, la cantidad de tareas que se le dejan al niño, el propósito de las

mismas y el grado de éxito que el niño pueda tener en el desarrollo de ellas; y por otro lado, la forma de evaluar los conocimientos y el progreso de los niños. Como se dijo anteriormente, adquirir una lengua extranjera implica el uso de factores tanto cognitivos como afectivos, los cuales están siempre presentes en todos los procesos que involucren tanto enseñanza como aprendizaje. Además de los factores anteriormente mencionados; en el proceso de adquisición también se debe tener en cuenta variables del contexto del individuo que aprende, sus factores socioculturales, ambientales y demográficos.

Para realizar un análisis cercano a cómo un niño aprende inglés, se hace necesario usar los conceptos del enfoque natural para la adquisición de una lengua extranjera. En ese sentido, Krashen (1981) hace una diferenciación entre los términos adquisición y aprendizaje en relación con la lengua extranjera. Según Krashen, la adquisición del lenguaje se hace de manera natural e inconsciente en forma de input comprensible, el cual se procesa e internaliza, mientras que el aprendizaje implica aprender de manera consciente las reglas de la lengua. Esta distinción ha sido cuestionada debido a que resulta complejo deslindar ambos términos los cuales forman parte de un proceso continuo entre lo inconsciente y consciente (Richard-Amato, 1996).

Se puede, sin embargo, llegar a un punto de competencia tan buena de la lengua extranjera, que el aprendizaje puede volverse adquisición. Es precisamente por lo anterior que en algunos momentos los términos adquirir y aprender se toman indistintamente debido a que la lengua extranjera puede adquirirse mediante el aprendizaje activo de una manera inductiva y natural que también implica procesos de aprendizaje. Es de suma relevancia por lo tanto mencionar que los aportes de Krashen y Terrel (1983) en cuanto al enfoque natural del lenguaje son trascendentales para el proceso

de adquisición de la lengua extranjera en los niños y sustentan el método de Respuesta Física Total (TPR) propuesto por Asher (1976). Según Krashen y Terrel (1983), el niño adquiere un lenguaje en tres etapas:

Pre-producción. En esta etapa inicial el niño desarrolla la habilidad para escuchar y comprender el lenguaje mediante gestos y acciones; es un periodo caracterizado por el silencio. Por tanto, en esta etapa, es recomendable utilizar el método Respuesta Física Total (TPR) propuesto por Asher (1976), para estimular el desarrollo de la lengua extranjera mediante actividades psicomotoras, sin hacer hincapié en la producción oral.

Producción temprana. Se comienza a producir una o dos palabras y/o frases. Se recomienda centrarse en el significado obviando los errores gramaticales.

Habla extendida. En este periodo, ya el niño está capacitado para producir oraciones completas y participar en conversaciones. El docente debe ahora ayudar al niño a mejorar la fluidez en la lengua extranjera.

El proceso que emprende el estudiante por medio del aprendizaje activo le brinda autonomía y liderazgo. Él empieza a ser consciente de su rol principal en el proceso educativo. Wlodkowski (2008) dice que “Los instructores usualmente establecen los reconocimientos, dejan tareas, hacen evaluaciones, generalmente fijan estándares, frecuentemente controlan el ambiente de aprendizaje, y algunas veces piden la participación del estudiante”.

A continuación, se presentan algunas estrategias para promover la autonomía del estudiante (Wlodkowski, 2008; Raffini, 1996; Brophy, 2004):

1. Brindar al estudiante aprendizajes significativos que le permite entender el propósito de las actividades del curso.
2. Dar al estudiante alternativas entre varias actividades de aprendizaje que reúnen el mismo objetivo.
3. Permitir al estudiante decidir sobre cómo implementar los procedimientos de clase.
4. Permitir al estudiante decidir sobre cuándo, dónde y en qué orden realizar las tareas.
5. Motivar al estudiante a definir, monitorear y autodeterminar objetivos individuales.

El punto que se presenta a continuación, describe elementos clave para hacer posible que factores tan importantes como la motivación y el gusto por el aprendizaje del idioma inglés en niños sean factibles desde la planeación y las actividades de aula.

Importancia del juego, las actividades lúdicas, y el aprendizaje centrado en el estudiante en el alcance de los objetivos de aprendizaje

El objetivo principal de este tercer punto es describir la importancia de una planeación de clase cuando se considera la inclusión de actividades y juegos que le proporcionen placer a la misma. Si bien es cierto un factor principal en el proceso de aprendizaje es lograr los objetivos propuestos al inicio de un curso, también es muy cierto que el juego y la lúdica deben estar presentes en toda planeación y preparación de clases.

Según Uberman (1998), las actividades lúdicas “motivan, entretienen y enseñan al niño a descubrir y valorar la belleza del lenguaje como medio de comunicación” (p. 20). En acuerdo con Uberman, De Borja (1998), manifiesta:

El juego no es sólo una mera actividad espontánea, sino que se pone a disposición del niño para que se cumplan unos objetivos y desarrollen todas sus potencialidades ya que éste permite la socialización de los niños en el entorno escolar, favorece el aprendizaje significativo, estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico, promueve el aprendizaje emocional y propicia situaciones de aprendizaje con sentido crítico (p. 156).

Es importante tener en cuenta que, junto con el juego y las actividades lúdicas, el proceso de aprendizaje también necesita de objetivos claros y razones específicas para que dicho aprendizaje sea verdaderamente significativo. Es clave dejarle saber a los estudiantes al principio de cada curso, cuáles son los objetivos que se espera alcanzar durante el desarrollo del mismo. Una vez los estudiantes conocen los objetivos del curso, ellos están listos para construir su propio aprendizaje.

Las siguientes son algunas fuentes que tienen que ver con los objetivos de aprendizaje: una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación, una revisión de la taxonomía de Bloom sobre los objetivos de la educación (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001), evaluación centrada en el estudiante (Huba y Freed, 2000), y enseñanza a estudiantes de primer año de universidad (Erickson, Peters, y Strommer, 2006); todas estas fuentes incluyen capítulos enteros sobre la escritura de objetivos de aprendizaje y resúmenes de propósitos y objetivos de aprendizaje.

Hemos hablado del juego, las actividades lúdicas, el aprendizaje centrado en el estudiante, y todo esto se puede relacionar con las actividades que se llevan a cabo en las clases en las cuales estos factores son aplicados. A nuestros estudiantes de hoy les gusta competir, las actividades centradas en el estudiante adicionan

diversión y la sensación de alegría en el aula de clase. Brophy (1987, 2004) y Wlodkowski (2008) ofrecen sugerencias basadas en investigaciones para estructurar una competición apropiada y sacar ventaja de los beneficios mientras se mejoran las dificultades:

1. Haga que la participación en la competición sea una escogencia;
2. Haga que la competición esté basada en el trabajo de equipo y no en el trabajo individual
3. Establezca las condiciones que aseguren que cada estudiante tenga buenas (o al menos iguales) oportunidades de ganar; y,
4. Haga esfuerzos conscientes para asegurar que la atención esté centrada en el objetivo de aprendizaje.

Brophy (1987, pp. 43-44) también anota que la competición es más efectiva para estimular la intensidad del esfuerzo que la competencia en si misma.

A continuación, se reflexiona sobre la importancia no sólo de entender sino también de respetar los factores individuales de cada uno de los niños.

La importancia de tener en cuenta las características individuales y las fortalezas de los niños en el aprendizaje de una lengua extranjera

El objetivo de este apartado es describir, basado en estudios, las ventajas que tienen los niños en el aprendizaje del inglés en comparación con un adulto y así poder, con más bases, estimular la enseñanza de este idioma en edades tempranas.

De acuerdo con la psicología cognitiva, Ausubel (1986) explica que existen diferencias entre las capacidades cognitivas del niño y

del adulto en relación con la cognición y la afectividad, las cuales se manifiestan en la motivación, creatividad, espontaneidad y flexibilidad que caracterizan a los niños y que distan mucho del adulto, quien, por lo general, es más propenso a tener filtros afectivos en el momento de expresarse en otra lengua.

Otros autores como Berko y Bernstein (1999) afirman: “La capacidad que tienen los niños de aprender, comprender, descubrir y formular formas comunicativas en un lenguaje extranjero subyace principalmente en la necesidad de establecer nuevos acercamientos sociales” (p. 467).

Las siguientes son características cognitivas, afectivas, motrices y socioculturales que de acuerdo con investigadores como (Piaget, 1976, Goodman, 1989, Brown, 1994, De Olmos, 1996, Berko y Bernstein 1999), favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera durante la niñez:

a) Cognitivas.

Involucran procesos mentales. Se refieren a la plasticidad auditiva, inmersión estratégica, plasticidad oral, animismo, lateralización cerebral, enumeraciones, observación, percepción sensorial, seriaciones, clasificación, jerarquización y lateralidad espacial.

b) Afectivas.

Implican estados emocionales. Comprenden la capacidad para el riesgo, motivación intrínseca y extrínseca, participación libre y desinhibida, interés y curiosidad, espontaneidad para pronunciar y escribir, autoestima, afecto del docente y de los padres, contribución y plena disposición a participar en actividades grupales, apertura hacia las actividades lúdicas.

c) Motrices.

Se refieren a movimientos corporales, tales como la motricidad gruesa, motricidad fina, facilidad para resolver problemas con el propio cuerpo, lenguaje corporal.

d) Socioculturales.

Involucran la conexión lenguaje-cultura, entre ellas, la facilidad para desarrollar interacciones grupales, interés para conocer la cultura de los hablantes de la lengua extranjera, la amplia difusión de canciones, juegos e informaciones en los medios de comunicación social en el idioma inglés.

Estas características bio-sicosociales facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera antes de la pubertad, así lo manifiestan, Goodman (1989), Roche (1990), Soberon y Villarroel (1994) y Berko y Bernstein (1999). Lo manifestado por estos teóricos sirve como base para considerar la importancia de incluir la enseñanza del idioma inglés en el currículo desde la primera infancia y así aprovechar la potencialidad y las ventajas que dan la edad de los niños en esta primera etapa escolar.

Seguidamente, se describe uno de varios métodos que hacen posible que los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés sean significativos e interesante tanto para el profesor como para los niños.

Respuesta física total (TPR) como método para la enseñanza del inglés en la primera infancia

El objetivo de este último punto es sugerir actividades por medio de las cuales se hace favorable y placentero el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a niños. Entre las actividades

propuestas están la música, el dibujo, la lectura, y los métodos didácticos, entre ellos el método de *respuesta física total*, que es en el cual nos vamos a enfocar.

El TPR (Total Physical Response) es un método enmarcado dentro del conductismo; sin embargo, investigaciones (Guerra, 2004; Ashworth y Wakefield, 2005; Alcedo y Chacón, 2006; LINSE, 2005) realizadas con niños evidencian las ventajas de este método para enseñar inglés en la primera infancia.

Según Asher (1976), los niños desarrollan la habilidad de comprensión antes que la habilidad para hablar; es decir, entienden el mensaje, aunque no puedan expresarse. Esta habilidad la adquieren en la medida en que responden físicamente al lenguaje oral en forma de órdenes o mandatos. Una vez que la comprensión oral ha sido establecida, el lenguaje surge de manera natural (Richards y Rogers, 1998; Ashworth y Wakefield, 2005), lo cual ha sido confirmado en investigaciones posteriores por el mismo Asher (1993), quien afirma que las actividades derivadas del TPR fomentan el desarrollo de los procesos cognitivos, como resultado de la activación de ambos hemisferios.

De acuerdo con Asher (1976), en la enseñanza de una lengua extranjera, el niño responde igualmente con movimientos corporales al recibir instrucciones u órdenes, sin producir ningún efecto negativo en su lengua materna.

En consecuencia, Chacón (1996) afirma que en el trabajo con este método (TPR) se comienza con verbos que expresen acciones, y luego, de manera paulatina se van agregando estructuras lingüísticas hasta formar frases y oraciones cortas. Gradualmente, el niño aprende relacionando el lenguaje con movimientos y acciones en situaciones reales, en la medida en que el docente lo involucra usando TPR.

Con lo anterior se evidencia que, por medio de la utilización de movimientos, gestos, acciones y mímica en actividades como la lectura de cuentos, actividades lúdicas, juegos y canciones, los niños construyen el significado a partir de acciones concretas con el propósito de familiarizar al infante con la pronunciación del idioma extranjero, y fomentar el aprendizaje de vocabulario básico y frases sencillas.

Para profundizar lo anteriormente dicho, Soberon y Villaroel (1994) destacan que la planificación de actividades lúdicas debe promover el aprendizaje de manera inductiva, a través de la experimentación con objetos concretos. Por otro lado, se debe tener en cuenta la repetición es muy importante como metodología de enseñanza en esta primera etapa escolar. La memorización y la creación de hábitos están relacionadas con el éxito de los niños en el andamiaje de su lengua extranjera.

Conclusiones

Para tener un sentido más claro de lo que es un “aprendizaje centrado en el estudiante”, podemos leer el libro de Weimer’s (2002), o Blumberg’s (2009) “la guía para implementar el modelo de Weimer”, o libros de autores con similares puntos de vista (por ejemplo, Cranton, 2006).

Si bien es cierto, el modelo es centrado en el estudiante, el rol del profesor permanece tan importante como siempre lo ha sido. El profesor es activo, está diseñando, interactuando y sobre todo hablando con sus estudiantes. A su vez, los estudiantes en este modelo deben ser capaces de planear, organizar y autoevaluar su propio aprendizaje, de tal manera que la motivación es fundamental aquí.

Ambos, tanto profesores como estudiantes, hacen todo el proceso educativo más placentero, gratificante y valioso de ser vivido. Ambos agentes disfrutan y trabajan el proceso educativo sintiendo que son uno solo.

Las condiciones de vida actual, respecto a los estándares educativos, demandan tener competencia en al menos una segunda lengua. Es precisamente en esa necesidad de dominar más de un idioma en donde nace la propuesta de iniciar el aprendizaje del idioma inglés desde la primera infancia y así iniciar el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, culturales e idiomáticas de los niños en esta primera etapa escolar.

Como tema central de este artículo se ha manifestado que las actividades lúdicas son necesarias en cuanto generan aprendizajes significativos y ayudan a ganar confianza y motivación a muy temprana edad por el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los estudios relacionados anteriormente, tales como Figueroa (1999), Hearn y Garcés (2003), Guerra (2004), Ashworth y Wakefield (2005), Linse (2005), Snarki (2005), Hines (2005), Kang (2006), Shindler (2006) y Alcedo (2006) evidencian la importancia de usar métodos lúdicos cuando se enseña inglés a los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Alcedo, Y. (2002). Enseñanza del idioma inglés en niños de la Primera Etapa de Educación Básica. Ponencia presentada en el XVIII Encuentro Nacional de Educadores. Mérida. Venezuela
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2006). Actividades lúdicas que promueven en los estudiantes el aprendizaje del idioma inglés en la Primera Etapa de Educación Básica. Manuscrito no publicado. Universidad de Los Andes Táchira. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, San Cristóbal, Táchira.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. y Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy educational objectives*. New York: Longman.
- Asher, J. (1976). *Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks productions.
- Asher, J. (1993). *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.
- Ashworth, M. y Wakefield, H. P. (2005). Teaching the world's children. ESL for ages three or seven. English Teaching Forum, 41, (1), 2-7.
- Ausubel, D. (1986). *Psicología educativa*. Trillas. México.
- Barkley, E. F. (2009). Kross K. P. y Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Berko, G. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. España: McGraw Hill.
- Blumberg, P. B. (2009). *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, D. C: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Brown H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 5(2) 40-48.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Chacón, C. (1996). Una aproximación a las concepciones del estudiante que cursa la Licenciatura en Educación Mención inglés. Manuscrito no publicado, Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Táchira, San Cristóbal.
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica. Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12 (2), 104-113.

- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Cross, K. P. (1998c). *Learning communities*. Speech presented at Bridgewater State College, April 17.
- Cross, K. P. (2001). *Motivation: Er... will that be on the test?* Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College.
- Cross, K. P. y Steadman, M. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco: Josey-Bass.
- De Borja, M. (1998). *El juego infantil*. Barcelona, España: Aikos-Taus
- De Olmos, S. A. (1996). Una experiencia de enseñanza precoz de lenguas extranjeras en la escuela pública. Manuscrito no publicado. España.
- Edgerton, R. (1997). *Higher education white paper*. Pew Charitable Trusts.
- Erikson, B. L.; Peters, C.B. y Strommer, D. W. (2006). *Teaching first-year students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Figuroa, I. (1999). El idioma inglés como segunda lengua en el Preescolar en niños de 5 años. Tesis de grado no publicada, Universidad Nacional Abierta, San Cristóbal, Táchira.
- Gómez, J. (2005). El inglés y la tecnología. Recuperado el 15 de Noviembre de 2005 en www.monografias.com/publica.es.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida: Editorial Venezolana.

- Guerra, R. (2004). Experiencias didácticas en el aprendizaje del inglés en la segunda etapa de educación básica. Trabajo especial de grado no publicado, Universidad del Valle de Momboy, Trujillo.
- Hearn, I. y Garcés A. (2003). *Didáctica del inglés para primaria*. España: Pearson
- Hines, M. (2005). Story theater. *English Teaching Forum* 41(1), 24-29.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kang, J. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum* 44 (2), pp 2-7.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. United Kingdom: Pergamon Press
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. United Kingdom: Pergamon Press
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Linse, C. (2005). The children's response. TPR and beyond. *English Teaching Forum*, 41 (1), 8-11.
- Lozano, P. C. (2017). *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo

Mckeachie, W. J. (1994). *Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*. Lexington, MA: D. C. Heat.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Colombia bilingüe. *Al Tablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>.

Piaget, J. (1976). *La construcción de lo real en el niño*. México: Editorial Morata.

Piñango, S. (1993). *La adquisición del idioma extranjero en el niño*. Barcelona: Herder.

Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen. Interaction in the second language classroom. From theory to practice*. New York: Longman

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roche, A. (1990). *Estudio de las lenguas modernas*. Barcelona: Luís Miracle.

Shindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary exercises. *English Teaching Forum*, 44(2), 8-12.

Snarki, M. (2005). A plan for using "Save the lofty trees". *English Teaching Forum*, 41 (1), 46-56

Soberon, A. y Villarroel M. (1994). *Inglés para los más pequeños. Enseñar N-0*, España: C.E.P. de Móstoles.

- Uberman, A. (1998). Using games. *English Teaching Forum*, 36(1), 26.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggings, G. P. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Paris, 2/11/2001. Recuperado el 4 de enero de 2008 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- UNESCO (2007). Task force on languages and multilingualism: compendium on ongoing activities concerning languages and multilingualism (2006-2007). Recuperado el 9 de septiembre del 2007 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001508/150831e.pdf#xml>