

Situaciones de Aprendizaje desde la Pedagogía Experiencial para el Fortalecimiento de las Habilidades Lingüísticas en inglés en el grado de Transición

Eimy Calderón y Adriana Cuellar

Resumen

El presente artículo de investigación describe un estudio llevado a cabo en la institución educativa pública Las Palmas, ubicada en el municipio de Villavicencio, Colombia. El objetivo de este estudio fue determinar cómo acontece el proceso de aprendizaje del inglés en niños de grado transición, utilizando situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía experiencial. Las situaciones de aprendizaje se abordaron desde la conceptualización que aportó Lave y Wenger, (1991) al explicar que es el aprendizaje que se construye en un contexto de aula y que tiene un vínculo cercano con el mundo real sociocultural del estudiante y que se conecta con las habilidades y destrezas que requiere para afrontar situaciones de la vida real, por lo tanto el estudiante asume las interacciones y la posibilidad de trabajar con otros como elementos claves en su proceso de aprendizaje. El estudio se basó en un enfoque cualitativo y desde un diseño metodológico descriptivo. Los participantes e informantes que hicieron parte del estudio fueron un grupo de 26 estudiantes en el grado de transición y 2 profesores. Por lo tanto, se utilizaron 2 técnicas de investigación: la observación participante y la entrevista semiestructurada; a su vez instrumentos para la recolección, sistematización y análisis de la información como la guía de observación y el diario de campo pedagógico.

Según los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, se logró realizar una descripción minuciosa acerca de la manera en que los niños experimentaron el proceso de adquisición del idioma inglés, en relación a tres etapas del modelo de aprendizaje experiencial

propuesto por Kolb (1984): las experiencias concretas, la observación reflexiva y la experimentación activa. Los resultados del análisis revelaron que los niños desarrollaron habilidades lingüísticas en inglés, especialmente la comprensión auditiva y el habla. Además, las secuencias didácticas permeadas por el aprendizaje experiencial, facilitó el desarrollo de habilidades como la capacidad de observación, la reflexión crítica y el trabajo en equipo.

Palabras clave: educación preescolar, aprendizaje del inglés, pedagogía experiencial, situaciones de aprendizaje.

Abstract

This research article describes a study carried out in the public educational institution Las Palmas, located in the municipality of Villavicencio, Colombia. The objective of this study was to describe how the English learning process occurs in children in transition grade, using learning situations from the perspective of experiential pedagogy. The learning situations were approached from the conceptualization provided by Lave and Wenger, (1991) explaining that it is the learning that is constructed in a classroom context and that has a close link with the student's socio-cultural real world and that is connected with the skills and abilities required to face real life situations, therefore the student assumes the interactions and the possibility of working with others as key elements in his learning process. The study was based on a qualitative approach and a descriptive methodological design. The participants and informants who were part of the study were a group of 26 students in the transition grade and 2 teachers. Therefore, 2 research techniques were used: participant observation and semi-structured interview; as well as instruments for the collection, systematization and analysis of information such as the observation guide and the pedagogical field diary. According to the results obtained during the field work, a detailed description was achieved about the way in which the children

experienced the process of acquiring and teaching English, in relation to three stages of the experiential learning model proposed by Kolb (1984): concrete experiences, reflective observation and active experimentation. The results of the analysis revealed that the children developed English language skills, especially listening comprehension and speaking. In addition, the didactic sequences permeated by experiential learning facilitated the development of skills such as observation, critical reflection and teamwork.

Introducción

En comparación con muchas otras naciones del mundo, Colombia tiene un nivel muy bajo de dominio del idioma inglés. El informe de "Education First" (EF) demuestra la importancia de reforzar las políticas educativas relacionadas con el bilingüismo, ya que Colombia se encuentra en una escala de competencia baja con una calificación de 465, lo que lo coloca en el puesto 17 de 20 países latinoamericanos. (EPI, 2022, página 12)

La premura de cambiar esta situación, ha llevado a que las instituciones educativas promuevan experiencias de aprendizaje formales y no formales en inglés para los niños en edades cada vez más tempranas (Enciso et al., 2021). Además, el Programa Nacional de Bilingüismo Colombiano se propone mejorar el aprendizaje del inglés en los diferentes niveles de la educación a través de distintas líneas de trabajo que incorporan: profesionalización docente como la estrategia denominada "Inspiring Teachers", creación de contenidos innovadores y la incorporación de herramientas digitales de libre acceso, la estrategia "Talkativ-E", el proyecto "Global Classroom" y la línea de Ecosistemas de bilingüismo.

En la institución educativa pública Las Palmas-Villavicencio, la formación integral de niños y niñas es uno de los pilares fundamentales y se promueve desde un modelo holístico transformador desde el Proyecto Educativo Institucional PEI (2015). En concordancia, se considera necesario la creación de proyectos que promuevan la multiculturalidad, la globalización y la movilización de saberes, por medio del fortalecimiento del bilingüismo como parte del currículo de la institución, garantizando que todas y todos tengan las mismas oportunidades de participar y ser exitosos en todos los aspectos de la vida. En consecuencia, es imperioso investigar las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en especial en la etapa preescolar, momento en el que se produce la aproximación al desarrollo de competencias comunicativas en los niños.

Así mismo, se encontró, que si bien la institución educativa ha acogido los lineamientos curriculares como: *las mallas de aprendizaje de inglés para transición a grado quinto primaria* (2014-2018) y las rutas pedagógicas sugeridas en los documentos de orientación desde el MEN en los derechos básicos de aprendizaje (2014-2018), donde se implementa un programa de formación en inglés como lengua extranjera; pero ha faltado un mayor análisis y reflexión pedagógica alrededor del proceso de aprendizaje de los niños en inglés; incluyendo las posibles interacciones entre docentes y estudiantes, que se desarrollan en momentos concretos de una secuencia didáctica en la clase de inglés. En otras palabras, se evidenció la necesidad de profundizar en situaciones de aprendizaje intencionadas que generen experiencias de aprendizaje efectivas para el desarrollo del potencial humano y el mejoramiento de competencias lingüísticas.

Con el propósito de ampliar el conocimiento sobre el fenómeno educativo estudiado, se trazó como objetivo general determinar cómo los niños de grado transición, de la Institución

Educativa Las Palmas, Villavicencio, desarrollaron el proceso de aprendizaje del inglés, basado en situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía experiencial. Además, se trazaron como objetivos específicos: analizar el aprendizaje del inglés de los niños y las niñas a través de las *experiencias concretas*, describir el vínculo de la *observación reflexiva* con el aprendizaje del inglés y describir los aportes de la *experimentación activa* en el aprendizaje.

Se encontraron en primera instancia diferentes estudios internacionales que abordan las *situaciones de aprendizaje* y el *aprendizaje experiencial* como elemento potenciador del aprendizaje del inglés. Uno de ellos es realizado por Safriani (2015), quien expone la teoría y el modelo de aprendizaje desde los aportes de Kolb, incluyendo principios del aprendizaje experiencial, el desdoblamiento del ciclo de aprendizaje y posibles adaptaciones a la enseñanza del inglés. Con esto el autor concluyó que la experiencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje es vital e implica aprender a través de la acción, aprender haciendo, a través del descubrimiento y la exploración. Además, propicia un modelo de enseñanza basado en tareas y proyectos, con el fin de mejorar sus capacidades lingüísticas, facilitando así un aprendizaje para la vida, fomenta el trabajo colaborativo, la capacidad de reflexión, la motivación y la mejora en la comprensión cultural.

De igual manera, Knutson, S. (2003), afirmó que las posibilidades de implementar el aprendizaje experiencial en el aula de inglés son infinitas, pueden ser adaptadas a cualquier nivel de escolaridad, suplen los intereses y necesidades particulares de los estudiantes; generando escenarios educativos apropiados en las etapas del aprendizaje experiencial donde los docentes pueden asegurar un ambiente óptimo de aprendizaje. Desde esta perspectiva los autores nacionales Penagos y Castillo, (2018) investigaron sobre las secuencias didácticas, como situaciones de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero

de básica primaria en el departamento del Tolima con el propósito de determinar el impacto de las secuencias didácticas frente a la potenciación del nivel de comprensión literal en los estudiantes. Se encontró que la consolidación de una secuencia didáctica que incluya etapas o momentos significativos como la exploración, estructuración, transferencia y el seguimiento al aprendizaje facilita la adquisición de habilidades, conceptos y nuevas formas de apropiación del conocimiento, producto de la experiencia con las estrategias de aprendizaje de aula. Esto favorece que acontezca los procesos de aprendizaje para el conocimiento de una nueva lengua, y es así como encontramos otro referente a nivel regional, Orozco, et al., (2017) en su trabajo investigativo llamado “Experiential learning to introduce English vocabulary to early childhood at C.D.I Regional Risaralda” abordó procesos de aprendizaje en la etapa de acercamiento al inglés como lengua extranjera en la educación infantil con niños entre 4 y 5 años. El principal objetivo de este estudio fue exponer a los niños a diferentes vocabularios en el segundo idioma a través de una metodología inspirada en la teoría del “Aprendizaje Experiencial” cuyo propósito es conducir estudiantes a tener experiencias significativas a través del uso de sus sentidos para reconocer las palabras en contextos reales. Se encontró que los estudiantes mejoraron sus habilidades productivas y receptivas en las diferentes etapas de cada lección gracias a las situaciones de aprendizaje. Así se concluyó que elementos como la contextualización de las temáticas, la escucha como factor fundante y la repetición constante con una carga importante de creatividad por parte del docente fortalecen el proceso formativo del estudiante en la etapa infantil.

Estas investigaciones destacan la importancia de la pedagogía experiencial en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de preescolar, resaltando sus aportes en su participación activa, su motivación intrínseca y su desarrollo integral, destacando

un enfoque en la experiencia, ya que se encauza en proporcionar experiencias prácticas y significativas a los estudiantes.

Es de anotar que la presente investigación aporta en el campo educativo, puesto que se amplía la comprensión de como las situaciones de aprendizaje, desde la pedagogía experiencial aplicadas en el proceso de aprendizaje del inglés, proveen condiciones apropiadas para que los niños de transición desarrollen su capacidad de aprender a partir de sus vivencias y experiencias de aula y a su vez, mejoren sus habilidades lingüísticas y favorezcan su percepción sobre la importancia del inglés como lengua extranjera.

Marco teórico

El Aprendizaje en la Educación Preescolar

La educación inicial de los niños y de las niñas es crucial, puesto que en este ciclo de vida se sientan las bases para el desarrollo de habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, las formas de aprender, relacionarse, comunicarse, jugar, reconocer y gestionar las emociones y transformar su entorno. MEN, (2009). Del mismo modo es esencial comprender que el aprendizaje en su etapa inicial da prelación a los pilares de la educación, a los principios pedagógicos de la educación preescolar y a las dimensiones del desarrollo infantil de la educación Preescolar; que contribuyen a fortalecer el aprendizaje en los niños y niñas, para que exploren su entorno y lo vivencien.

En este orden de ideas, cabe considerar que Delors et al, (2006) propone cuatro aprendizajes fundamentales que dan sentido a la formación que se espera de los niños y niñas a lo largo de sus vidas; especialmente en la educación preescolar. El primero, es aprender a

conocer, dicho de otra manera, es adquirir una cultura general amplia y conocimientos específicos en áreas particulares, fomentando el aprendizaje continuo. El segundo, es desarrollar competencias personales para enfrentar situaciones cotidianas, resolver problemas y trabajar en equipo, en otros términos, el saber hacer. El tercero, hace referencia a potenciar las capacidades de las personas para un crecimiento integral, incluyendo la autonomía, la toma de decisiones responsables y el desarrollo de valores; también denominado como el saber ser. Finalmente, el cuarto es aprender a convivir entendido como la posibilidad de fomentar la comprensión, el respeto y la colaboración entre las personas, promoviendo proyectos comunes en beneficio de todos. (p.19)

La educación preescolar en Colombia forma parte del servicio público educativo formal y tiene tres grados: prejardín, jardín y transición. Los principios pedagógicos de la educación preescolar son integralidad, participación y lúdica. Se promueve la interacción, la lúdica y la recreación en ambientes escolares seguros para lograr un desarrollo integral del niño. Además, la educación inicial busca potenciar las capacidades de los niños mediante interacciones y relaciones sociales de calidad, adecuadas y oportunas, que favorezcan su crecimiento y desarrollo en ambientes seguros. Los principios pedagógicos mencionados (integralidad, participación y lúdica) garantizan un desarrollo armónico e integral de los niños, con la participación activa de la familia, la sociedad y el Estado como se establece en el decreto 2247 de septiembre 11 de 1997.

Es fundamental que el aprendizaje se configure en situaciones que abarquen las dimensiones del desarrollo físico, espiritual, mental, social y emocional del niño. Para lograr esto, se deben crear ambientes educativos lúdicos, participativos y seguros, considerando las particularidades y necesidades de cada niño.

Con el propósito de proveer experiencias de aprendizaje que integren estos aspectos, es elemental pensar el acto pedagógico desde el currículo mismo y desplegar las buenas prácticas docentes desde la planeación y así lograr la ejecución de secuencias didácticas intencionadas para suplir las necesidades e intereses de los estudiantes a partir de una lectura de la realidad y basados en los resultados de aprendizaje.

Dimensiones del desarrollo humano en la etapa infantil

Las dimensiones del desarrollo humano en la etapa infantil son elementos fundamentales que permiten comprender en su totalidad a los niños y niñas que ingresan al nivel de educación preescolar. Estas dimensiones son diversas y se manifiestan desde la individualidad de cada niño, pero también están influenciadas por el entorno social y cultural al que pertenecen. Al interactuar con los niños, es crucial tener una visión integral de estas dimensiones, ya que no existe una jerarquía de importancia entre ellas. La comprensión del contexto social y cultural del niño, así como sus ritmos y tiempos de aprendizaje, son esenciales para potenciar su desarrollo.

La dimensión socio afectiva se refiere al mundo de los afectos, sentimientos y emociones del niño, y se desarrolla a través de las relaciones que proporcionan bienestar y armonía tanto para sí mismo como para los demás. La construcción de la autoestima, autoimagen, autoconcepto y personalidad son aspectos fundamentales para desarrollar la autonomía y subjetividad del niño. Por otro lado, la dimensión corporal se enfoca en el movimiento y la expresión corporal y gestual, que son esenciales para que el niño construya su identidad, se relacione con su entorno físico y natural, y establezca límites en sus acciones (Barrantes, 2018).

La dimensión cognitiva se relaciona con el desarrollo de saberes y su aplicación en diferentes contextos y con distintos objetos. A través de la interacción con su entorno familiar,

escolar y comunitario, el niño ejerce su criterio y el de los demás para llegar a acuerdos. El lenguaje se convierte en una herramienta para expresar las representaciones internas que configuran su mundo. La dimensión comunicativa se centra en la expresión de conocimientos e ideas sobre la realidad y el desarrollo de habilidades comunicativas como hablar, leer, escribir y escuchar (Barrantes, 2018).

En cuanto a la dimensión estética, el niño expresa sus ideas y opiniones a través de diferentes lenguajes artísticos, lo que le permite desplegar su creatividad, imaginación y capacidad de asombro. La dimensión espiritual se relaciona con la apropiación de valores, actitudes y aptitudes que inicialmente provienen de la familia y que la escuela continúa guiando para cultivar la autonomía y la solidaridad en el niño. Por su parte, la dimensión ética propende por el desarrollo de la autonomía y la coherencia entre el pensar, sentir y actuar del niño en una sociedad diversa e inclusiva (Barrantes, 2018).

El desarrollo de los niños en estas distintas dimensiones no es independiente, sino que se complementan y se manifiestan de manera conjunta. Por lo tanto, es necesario incluir a todos los niños en el marco del derecho a una educación flexible e inclusiva, considerando sus particularidades y potencialidades. El desarrollo del niño se produce simultáneamente en todas las dimensiones y procesos, por lo que se hace hincapié en la importancia de una educación integral y contextualizada para el pleno desarrollo y bienestar de los niños de edad preescolar. El funcionamiento específico de cada una de estas etapas determina el desarrollo y la actividad potencial del niño en cada una de ellas.

Situaciones de Aprendizaje

El MEN presentó la cartilla Mallas de Aprendizaje para el currículo sugerido en inglés en el año 2016 e incluye herramientas como: las mallas de aprendizaje, las rutas metodológicas y evaluativas que permiten un mejor diseño y aplicabilidad del currículo y que a su vez pretende mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en transición y en básica primaria. Sin embargo, es claro que cada institución debe realizar una evaluación del material orientador y realizar los cambios necesarios de acuerdo a una lectura de realidad del entorno educativo.

De acuerdo al MEN (2016) las mallas de aprendizaje sugeridas para transición:

Contemplan a la caracterización del desarrollo evolutivo, cognitivo y psicosocial de los niños y niñas de transición, así como a los lineamientos que desde el Ministerio de Educación Nacional se han estipulado para este rango de edad, las mallas de aprendizaje sugeridas para transición toman como punto de referencia las dimensiones de la formación integral (socio afectiva, cognitiva, corporal, espiritual, ética, estética y comunicativa), así como las estrategias pedagógicas o actividades rectoras de la educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. (p.26)

Las estrategias pedagógicas para la primera infancia son presentadas en el marco de la Ley de Desarrollo Integral por medio de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición y al igual que las mallas curriculares funcionan como faros integradores con la intención de mejorar la enseñabilidad en el aula.

Para comprender cómo se conciben los DBA, es necesario saber que “son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos (MEN, 2016, p.5). Las orientaciones presentadas en estos documentos permiten que las decisiones que toma el maestro antes, durante y después del acto pedagógico sean intencionadas y permitan mejores experiencias de

aprendizaje que promuevan la confianza, la creatividad, la libre expresión, la curiosidad, el pensamiento crítico, la autonomía, la comunicación, la creación de identidad por medio de las situaciones de aprendizaje y las mediaciones pedagógicas que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje.

Los DBA son una herramienta para construir estrategias que permitan la continuidad y articulación de los procesos que viven las niñas y los niños en su paso grado a grado en el entorno educativo; aportan en la construcción de acuerdos sobre aquello que deben aprender y a la complejización de los aprendizajes que desarrollarán en su vida escolar. En síntesis, son referentes para la planeación de estrategias individuales y conjuntas entre las docentes, en la perspectiva del tránsito armónico entre grados. (MEN, 2016)

Los derechos básicos de aprendizaje se basan en tres objetivos principales que la educación inicial debe promover y fomentar. Las niñas y los niños construyen su identidad con los demás; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. Las niñas y los niños son comunicadores activos; expresan, imaginan y representan su realidad. Las niñas y los niños disfrutan aprendiendo; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (MEN, 2016, p.5)

Tener claridad sobre los aprendizajes y habilidades que se deben promover en los niños de preescolar permite consolidar acuerdos comunes entre los actores educativos donde se integran elementos del contexto, la cultura, los docentes, los contenidos, la familia y la comunidad en general. Además, sugiere un trabajo colectivo permanente para el aseguramiento de la calidad educativa.

Sobre las situaciones de aprendizaje podemos encontrar que:

Tienen como principal objetivo dar a los niños y niñas oportunidades de exploración e interacción con el medio y los distintos sistemas contextuales a través de la mediación del o la docente para el alcance de aprendizajes significativos que duren para toda la vida y que pueden significar un puente entre el aprendizaje de la lengua y el desarrollo humano de niños y niñas. (Bronfenbrenner, 1979 citado por el MEN, 2016, (p. 26).

Las situaciones de aprendizaje permiten la integración armónica de las categorías universales curriculares sugeridas de las diferentes áreas por medio de la realización de tareas y actividades significativas con el propósito de resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

El aporte de la pedagogía experiencial en las situaciones de aprendizaje

Después de transitar por diferentes visiones y conceptos sobre situaciones de aprendizaje, sus características y elementos para su diseño y aplicación, se observa la importancia que juega el papel de la experiencia en el proceso de aprendizaje. Si bien se mencionan elementos relacionados con la pedagogía experiencial, para el propósito de este estudio se incluirá como principio para el diseño y aplicación de las situaciones de aprendizaje la teoría del aprendizaje experiencial de David A. Kolb, puesto que es altamente compatible con los propósitos educativos de los estudiantes de grado transición y además soporta la idea de que el niño debe adoptar un papel más activo en el logro de sus objetivos, por medio de la observación, la reflexión y la experimentación. Cada experiencia vivida por el niño o niña es única y aporta a su desarrollo integral.

Según ha señalado Kolb (1984), el aprendizaje es el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de la captación y transformación de la experiencia. Además, sugiere que para que el aprendizaje sea efectivo el individuo debe transitar por un proceso cíclico de experiencias aprendizaje que consta de cuatro etapas: la experiencia concreta (CE), la conceptualización abstracta (AC), la observación reflexiva (RO) y la experimentación activa (AE). Lo anterior no supone que el estudiante deba experimentar cada etapa en estricto orden, así una secuencia didáctica puede iniciar con la reflexión de un problema o situación, luego se podría indagar sobre las experiencias que los niños o niñas tienen con el tema, luego un ejercicio de experimentación y conceptualización y posteriormente una actividad de aplicación, lo importante es que cada situación de aprendizaje promueva los elementos del ciclo de forma que haya una transformación de conocimientos.

De acuerdo al modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), una didáctica que favorece una mayor participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, a través de tareas específicas que requieran la experimentación y el aprender haciendo, podría contribuir a potenciar la capacidad de aprender a aprender, a mejorar su estructura cognitiva, modifica las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Igualmente, se promueve la capacidad de observación y de reflexión de las formas en que se aprende. Así, se debe entender que las experiencias de aprendizaje son efectivas si se aplica el conocimiento en situaciones reales y cercanas al mundo de los estudiantes y si se reflexiona sobre la información que se comparte en el aula para que los estudiantes puedan transferir ese nuevo conocimiento en el trabajo práctico sugerido por el docente.

Aprendizaje del inglés en niños: Principios y características de los niños

Las primeras experiencias de aprendizaje en un segundo idioma, determinan la percepción del niño con respecto al acercamiento con un nuevo lenguaje y al desarrollo de las actividades de aula específicas de la disciplina que se basan en didácticas de enseñanza del inglés. Lo que implica dinámicas de aula un poco diferentes de las otras disciplinas y que se desarrollan dentro de un principio de comunicación a través de constantes interacciones entre estudiantes, el maestro y los materiales o recursos didácticos. Los principios generales del aprendizaje en la etapa infantil que se presentan en los apartados anteriores, no se alejan de los puntos esenciales que autores sugieren en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

Según Harmer (2001), los jóvenes estudiantes aprenden de manera diferente a los estudiantes adultos. Se aburren fácilmente y pierden el interés después de un corto período de tiempo. Esta afirmación representa un gran reto para los educadores, puesto que implica un especial cuidado en el contenido, la manera en cómo se presenta la información, en que momento de la secuencia didáctica, que materiales son apropiados y sus características, las transiciones, los tiempos asignados a cada actividad, la importancia de permitir una participación equitativa en las diferentes interacciones, y el enfoque de la enseñanza. Por consiguiente, la instrucción de lenguas extranjeras para niños se puede enriquecer cuando los maestros usan unidades temáticas que se enfocan en la información del área de contenido, involucran a los estudiantes en actividades en las que deben pensar críticamente y brindar oportunidades para que los estudiantes usen el idioma de destino en contextos significativos y en formas nuevas y cada vez más complejas.

Así mismo, Read (2003) precisa algunos factores determinantes en el aprendizaje.

Los niños aprenden de manera eficiente cuando las actividades se desarrollan en un ambiente natural, lo suficientemente contextualizado y alrededor de un evento real. Además, las lecciones han de mantener altas cuotas de interés y relevancia para los estudiantes. Así mismo, la interacción, la posibilidad de compartir con los demás y trabajar conjuntamente hacia el logro, también son características fundamentales en el acto pedagógico. Igualmente, propone que las actividades deben tener un propósito claro para el estudiante, son apropiadas para su mundo y permiten que el estudiante construya nuevos conocimientos sobre lo que ya conoce. Así mismo, las actividades hacen parte de un todo coherente, son multisensoriales, memorables y con un enfoque en la experiencia.

(p. 7)

Los aportes de los autores anteriormente presentados no definen un método específico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños, sin embargo, describen particularidades esenciales que el maestro debe incorporar en su enfoque el cual podría ser orientado hacia la comunicación, puesto que se tiene como objetivo lograr que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas; además de ser un enfoque ecléctico que incorpora principios de metodologías que lo anteceden. De ahí que una secuencia didáctica basada en el aprendizaje experiencial puede de forma natural adoptar este enfoque, pues promueve no solo el logro de los resultados de aprendizaje en términos de comunicación, sino también el fortalecimiento de competencias blandas en los estudiantes, lo que permite un relacionamiento positivo en el entorno escolar, una mayor sensibilidad sobre las situaciones que experimenta, una mayor capacidad de resolver problemas, un mejor desempeño en actividades que requieren trabajo colaborativo; además de posibilitar un ambiente apropiado para desarrollar su

pensamiento crítico, gracias a la observación y la reflexión que se presentan en el acto pedagógico.

Así mismo, Abu-Assab (2015), concluyó que el efecto de la implementación del aprendizaje experiencial es positivo puesto que se evidenció un mejor rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, además de mejorar sus habilidades cognitivas y su motivación. Sobre la perspectiva positiva de los maestros frente al aprendizaje experiencial se encontró que no es afectada por la experiencia de aula ni por el tipo de escuela.

A su vez, Mora, et al., (2018) llevó a cabo una revisión del estado del arte sobre la construcción de situaciones de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje estratégico con el fin de fomentar un espacio de reflexión sobre el proceso de planificación de la enseñanza. Este estudio facilitó la revelación de las características fundamentales relacionadas con el Diseño de Situaciones de Aprendizaje que se centran en el Aprendizaje Estratégico.

Durante la investigación el estado del arte, nos muestra la tendencia a implementar un programa de inglés mediante el uso de recursos tecnológicos y la lectura de historias para niños de preescolar; al mismo tiempo nos reflejan vacíos en el uso de los programas, por la utilización de las herramientas tecnológicas que son inexistentes en algunos contextos, lo que dificulta su efectividad. Desde esta perspectiva se busca que el programa de inglés, influya de manera positiva en la adquisición del vocabulario, desarrollo de habilidades, ejercitar destrezas y conocimientos.

Metodología

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo y su diseño metodológico fue descriptivo cualitativo. Sandelowski (2000, p.334) señala que el método descriptivo cualitativo se puede elegir cuando se desean descripciones y reflexiones rigurosas de los fenómenos, ya que comprende una valiosa aproximación metodológica por sí mismo. Esto posibilita que el investigador realice una correcta interpretación de las percepciones, significados, actitudes y creencias de los sujetos, siendo fiel a los hechos del mundo real y diferenciando su propio significado como intérprete, para comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven.

Proceso de investigación

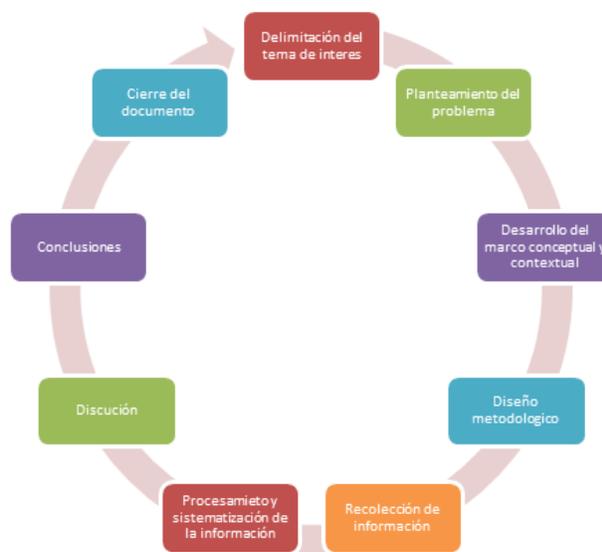


Figura 1. Elaboración propia

Según Guevara et al. (2020), “el objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (p. 171).

La elaboración del trabajo de investigación implicó un proceso gradual, no siempre lineal, soportado por una serie de actividades sistemáticas y planificadas para el logro de los objetivos

trazados. Los participantes e informantes del estudio fueron un grupo de 26 estudiantes del grado transición y 2 profesores quienes orientan inglés en el mismo grado en la Institución Educativa Las Palmas, en el municipio de Villavicencio del departamento del Meta.

La formulación del problema se configuró, a partir de un ejercicio de reflexión alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en el grado de transición de la institución educativa pública Las Palmas, Villavicencio. Estos problemas iniciales y oportunidades se precisaron en el diagnóstico que se apoyó de instrumentos como el diario pedagógico y entrevistas semiestructuradas con fines exploratorios. A partir de una entrevista aplicada a 3 docentes del área de: preescolar, primaria e inglés, se evidencio que las prácticas educativas y las actuaciones de los maestros en la enseñanza del inglés son homogéneas y sus procedimientos son mecánicos, a partir de ejercicios sistemáticos controlados priorizando el significado de palabras y su forma estructural; no se tiene una exposición al idioma en situaciones comunicativas auténticas y se apartan de las realidades de los estudiantes. Además, se halló que no se ha explorado o indagado sobre situaciones de aprendizaje desde la pedagogía experiencial, menos aún sobre su posible vinculación en el proceso de aprendizaje del inglés en la educación inicial y su incidencia con el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés.

De forma paralela se realizó una exploración bibliográfica sobre algunas categorías iniciales que incluyen factores afectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en niños entre 5 y 6 años, para luego acotar el tema de investigación y contextualizar la discusión en el estudio. Por lo tanto, se revisaron cuidadosamente resultados en estudios de investigación relacionados principalmente con *situaciones de aprendizaje, pedagogía experiencial y aprendizaje del inglés en la educación inicial*.

En la etapa inicial se realizó el diagnóstico de entrada “explorando conceptos y detectando habilidades en inglés”, esta actividad preliminar permitió identificar los saberes previos, que los estudiantes han desarrollado hasta el momento de la prueba, específicamente sus habilidades lingüísticas en inglés evaluadas (*listening* y *speaking*) según el nivel sugerido en las “*mallas de aprendizaje del inglés*” (MEN, 2016, pág. 11).

Posteriormente se delimitó el problema, se estableció un objetivo general y 3 objetivos específicos, para luego analizar su relevancia, pertinencia y viabilidad de acuerdo con las posibilidades del contexto. Así mismo, se desarrolló el marco teórico a través de un análisis de la literatura y revisión documental que permitió ajustar y afinar tres elementos claves: la selección del tema, el planteamiento del problema y la formulación de los objetivos del estudio. A continuación, se planificó el camino metodológico que incluyó las estrategias, técnicas, procedimientos que se aplicaron para recoger, organizar y analizar la información necesaria para hallar la solución del problema identificado.

Ahora bien, con el propósito de indagar sobre las vivencias, percepciones y sentidos de los estudiantes, se aplicaron instrumentos de recolección de información que permitieron una indagación cualitativa directa alrededor de un posible vínculo entre la pedagogía experiencial y el aprendizaje del inglés, por lo que fue posible lograr una mayor riqueza y amplitud en las diferentes narrativas compartidas por los diferentes actores. El Diario de Campo Pedagógico fue el instrumento que acompañó el proceso de observación, descripción, reflexión e interpretación de las prácticas investigativas y prácticas de aula en el trabajo de campo. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. [...] En él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129).

Otro instrumento fue la entrevista semiestructurada, que gracias a su flexibilidad y apertura en la interacción con los actores, permitió un intercambio de información acotada y localizada. De acuerdo a Janessick (1998), citado por Hernández-Sampieri et al. (2014), “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p. 403).

Posteriormente, se realizaron 4 observaciones de clase por medio de una guía de observación focalizada, la observación sea selectiva, concentrándose ésta en los detalles sustantivos.

Para adelantar el proceso investigativo se acudió a los lineamientos del enfoque cualitativo, mediante el método descriptivo cualitativo. Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos: el Diario de Campo Pedagógico, el cual acompañó el proceso de observación, descripción, reflexión e interpretación de las *prácticas investigativas* y *prácticas del aula*; la Entrevista Semiestructurada aplicada a cuatro docentes de la institución educativa que tienen relación directa con el grupo focal seleccionado para el estudio; y la Guía de Observación Focalizada (situaciones de aprendizaje), usada en 4 observaciones de clase. Información que fue codificada con el propósito de dar claridad en los resultados.

A partir de la información obtenida, fue necesario realizar una primera reducción de esos datos por medio de una codificación y selección de temas (categorización) con base en los objetivos específicos, los cuales al mismo tiempo sirvieron como hilo conductor en la presentación de los hallazgos. En este punto fue importante el uso de matrices para organizar, sistematizar y analizar los datos.

Posteriormente se realizó una extracción de sentido de los datos, lo que implicó una comparación y reflexión entre la información obtenida con los instrumentos, la teoría o voces de

los autores citados y la interpretación de las investigadoras. Este último procedimiento se refiere a la triangulación de datos que de acuerdo a Denzin (1970, citado en Flick 2014, p.67) “(...) se refiere al uso de fuentes diferentes de datos como algo distinto al uso de métodos diferentes en la producción de éstos”.

Por otra parte, con el propósito de dar claridad en la codificación utilizada en los resultados, se presentan a continuación las fuentes y sus códigos:

Diario de campo pedagógico número:	DCPE#_
Entrevista semiestructurada docentes participante número:	ESEDP#_
Guía de observación focalizada taller número:	GOBFT#_

Los resultados se desenvuelven en el abordaje de las siguientes categorías iniciales: el aprendizaje del inglés a través de *experiencias concretas*, la *observación reflexiva* en el aprendizaje del inglés y la *experimentación activa* en el aprendizaje del inglés. También se tuvo en cuenta el surgimiento de la categoría emergente *ambiente óptimo de aprendizaje*.

Hallazgos y discusión

Los resultados ofrecen una descripción amplia de cómo acontece el aprendizaje del inglés, basado en situaciones de aprendizaje desde la pedagogía experiencial de los niños y las niñas de grado transición de la Institución Educativa Las Palmas, Villavicencio; puesto que la información entregada por los informantes, a través de los instrumentos, permitieron un registro permanente de las experiencias de aula, actitudes y los sentidos que se configuran alrededor de su proceso de aprendizaje. Así fue posible describir y analizar el vínculo y los aportes de las situaciones de aprendizaje experienciales que abordan momentos en la secuencia didáctica como: las experiencias concretas, la observación reflexiva y la experimentación activa. Los resultados

y la discusión se desarrollan siguiendo la siguiente lógica estructural: reproducción textual de los resultados encontrados, la fuente de la información con su respectiva codificación, voces de algunos autores y posteriormente la interpretación de los resultados, sus implicaciones y que significado tienen.

El aprendizaje del inglés a través de experiencias concretas

El grado de disponibilidad de materiales didácticos y objetos auténticos fue determinante en la calidad de las experiencias concretas que se vivieron en el aula. Así, lo menciona uno de los docentes participantes:

“Es muy potente tener la posibilidad de utilizar diferentes tipos de materiales didácticos físicos y digitales que faciliten la interacción entre el lenguaje y su significado, en otras palabras, cuando los niños trabajan en una actividad creativa no se puede realizar sin la presencia de símbolos concretos y el uso del idioma objetivo” (ESED#3). En este sentido, varios autores argumentan que el uso de materiales auténticos, contribuyen a amplificar positivamente la motivación de los alumnos, los objetos auténticos que pertenecen a la cultura del idioma de destino proporcionan información cultural real, los estudiantes están expuestos al lenguaje con estos materiales, es probable que satisfagan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y aportan un enfoque imaginativo a la enseñanza (Philips y Shettlesworth 1978; Clarke 1989; Peacock 1997; Richards, 2001 citado en Kilickaya, 2004).

Crear una experiencia concreta en el aula implica la experimentación con materiales reales y con elementos que logren representar una realidad cercana a la de los estudiantes. Además, el uso del lenguaje por parte del maestro debe ser intencionado, ajustado al nivel de

comprensión de los estudiantes y con posibilidades de incorporar nuevos elementos del lenguaje de forma gradual. En este punto la habilidad que tenga el maestro de presentar elementos del lenguaje necesarios para la comunicación alrededor de la temática es determinante. Promover el uso del inglés en el aula, como vehículo de comunicación para el desarrollo de tareas o mini proyectos, permitió una mayor exposición al idioma, puesto que el docente presento de forma escalonada y en algunos casos de forma repetitiva los elementos del lenguaje necesarios, acompañados de objetos reales y recursos audiovisuales que fortalecen el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario y el reconocimiento de elementos fonéticos propios del idioma objetivo. Incluso facilitó mejorar la vocalización en castellano, ya que se escuchaba y hablaba haciendo énfasis en aumentar la conciencia fonética.

En uno de los talleres aplicados, el cual se desarrolló a partir del diseño de una situación de aprendizaje llamada el zoológico, que implicó aprender nombres de animales en inglés, sus características (adjetivos), habilidades, preguntas y respuestas básicas e instrucciones. En el diario de campo se encontró que: *“Definitivamente una de las actividades que más impacto a los niños fue la creación y personificación del zoológico, estuvieron muy enfocados en el desarrollo de la actividad, se evidencio mucha motivación y además se les facilitó trabajar con otros niños.”* (DCPE#8). *“Fue importante que los niños interactuaran con las figuras de los animales. “Los niños manipularon los objetos al mismo tiempo en que el docente hizo preguntas simples relacionadas con sus características (color, tamaño, partes del animal etc.). Se evidencio un deseo por participar y utilizar el inglés para expresar ideas simples sobre los animales asignados. Además, se observó cómo los niños asociaban el nuevo vocabulario con los objetos y materiales”.* DCPE#9.

De acuerdo a Kolb (1984), una experiencia concreta puede ser: “completamente nueva o una experiencia recreada que ya haya ocurrido. En una experiencia concreta, cada alumno se involucra en una actividad o tarea”. Kolb creía que la clave del aprendizaje es la participación, que no era suficiente que los alumnos simplemente leyeran al respecto o vieran la acción, los estudiantes deberían participar activamente en la tarea. Cuando Kolb se refiere a las experiencias, a los tipos de experiencias concretas, no menciona la posibilidad de crear experiencias comunes colectivas en el aula para, a partir de esa vivencia, continuar con los demás momentos del aprendizaje. Si bien una experiencia de aprendizaje puede iniciar con una activación de conocimientos previos frente a un tema o situación, la información que entrega el niño puede ser limitada, escasa y fragmentada, puesto que el estudiante no recuerda con precisión lo que se está preguntando, no siente confianza para compartir esa experiencia y no todos comparten el mismo nivel de experiencia con relación a la situación. Por lo que se puede crear una experiencia colectiva que sirve como punto de partida para el despliegue de actividades que conforman cada una de las etapas sugeridas en el aprendizaje experiencial.

El interés y el deseo de participar en las actividades de aula que requirieron interacción con los materiales fue positivo, en especial cuando se tuvo que colorear, pintar, armar rompecabezas, realizar figuras con materiales de diferentes texturas y combinar temperas para formar nuevas tonalidades de color, entre otras. Este cambio de actitud se logró no solo por la posibilidad de trabajar directamente con materiales y recursos que ayudan a la asimilación de la información y comprensión de significados básicos en términos de vocabulario, sino por la posibilidad de involucrarse colaborativamente en la realización de tareas prácticas que se relacionan estrechamente con la experiencia de los estudiantes y sus intereses. De igual forma, al diseñar las situaciones de aprendizaje desde el aprendizaje experiencial, cada actividad concreta

realizada en el aula se convierte en el escenario apropiado donde el uso del lenguaje y las acciones convergen para posibilitar el logro de los resultados de aprendizaje relacionados con contenidos y habilidades lingüísticas.

Las experiencias concretas se crearon para dar un contexto amplio sobre las temáticas que se desarrollarían en cada taller, igualmente, las experiencias y conocimientos previos de los niños se tuvieron en cuenta en la primera etapa de la secuencia didáctica. Uno de los docentes afirmó que: *“alrededor de la experiencia concreta se pueden activar los conocimientos previos de los niños a través de un cuestionario, preguntas directas a los estudiantes, ejercicios de identificación, apareamiento, lluvia de ideas sobre un concepto, discusiones guiadas entre otras. Lo importante es que ayuda al maestro a comprender el grado de conocimiento que se tiene antes de la intervención pedagógica y a los niños les ayuda a tener claridad sobre lo que se va a aprender y a reconocer sus fortalezas y debilidades con respecto a la temática”*. (ESED#2)

De acuerdo a Rugel (2017), el ambiente en el que un niño se desarrolla ejerce una influencia significativa en su vida, ya que gran parte de sus experiencias concretas se derivan de este entorno. Para que la adquisición de conocimientos sea efectiva y tenga un impacto positivo en los niños, debe comenzar desde su práctica cotidiana, que incluye sus vivencias, emociones, conocimientos previos y los desafíos que enfrentan en diversas situaciones de la vida, lo cual les proporciona una base sólida y una mayor probabilidad de aprender, reconocer, aplicar y recordar esos conocimientos en diferentes contextos a lo largo de su trayectoria educativa y personal.

De este modo, una correcta contextualización e introducción de las temáticas que conecte directamente con la realidad de los niños y con sus propias historias de vida, favorece la fundamentación de elementos del lenguaje básicos claves que se requieren para la realización de actividades cada vez más complejas. Además, se pudo establecer que los niños pueden recibir y

procesar nueva información gracias a los estímulos generados por las experiencias que comprenden la descripción de situaciones y hechos reales o la descripción y manipulación de objetos auténticos. En otras palabras, se encontró que la presencia de objetos o experiencias tangibles, implica que el niño explore sus sentidos para establecer conexiones entre el lenguaje y su representación física que permite un conocimiento de la realidad.

También fue posible conjeturar que la exposición directa con la experiencia se potencia cuando es acompañada de momentos de reflexión intencionados y planificados sobre las actividades concretas de aprendizaje, para posteriormente realizar una síntesis de lo aprendido. Así, ese nuevo conocimiento se podrá ampliar con las actividades subsecuentes, hasta lograr una fundamentación suficiente en términos de contenidos específicos y habilidades del lenguaje. En este punto, fue importante lograr que los niños establezcan relaciones entre la experiencia concreta, la forma en que puede explorar el medio a través de sus sentidos y la forma en que se transforma esa experiencia para ser aplicada en situaciones reales comunicativas.

La observación reflexiva en el aprendizaje del inglés

En cuanto al vínculo entre la observación reflexiva en el aprendizaje del inglés de los niños, se encontraron las siguientes observaciones: *“El niño tiene la capacidad de describir el orden de los acontecimientos que observa y dar cuenta de cambios físicos que ocurren en pequeños experimentos. El niño es naturalmente un observador gracias a su curiosidad, por lo tanto, actividades como encontrar un objeto, identificar diferencias en imágenes y ejercitar la memoria fotográfica, son apropiadas para mejorar la memoria y la concentración, además, permite que los estudiantes comuniquen sus respuestas en el idioma objetivo”*. (DCPE#11)

Según Rugel (2017) el estudiante que opta por la fase de observación reflexiva es un individuo reflexivo en su enfoque educativo, ya que su aprendizaje se basa en su capacidad de reflexionar. Los estudiantes que muestran una observación reflexiva adoptan un enfoque deliberado y reflexivo hacia el proceso de aprendizaje. Se basan en una observación minuciosa y muestran una preferencia por situaciones en las que debían adoptar un papel de observadores imparciales y objetivos en lugar de asumir un papel activo en la ejecución de acciones (Caballero et al., 2020).

La observación reflexiva implica un alto en las actividades y dar un paso atrás para revisar la experiencia concreta que se presenta en el aula. Es un ejercicio que requiere acompañamiento cuidadoso del maestro, puesto que inicialmente podría considerarse una actividad natural, debe ser cuidadosamente guiada y controlada, a través de diferentes actividades que pueden servir de puente para obtener percepciones, opiniones, inclusive hipótesis. La capacidad de observar del niño impacta directamente en la adquisición de nuevos conocimientos. Por lo tanto, se demostró que es posible desarrollar la capacidad de observación cuando las actividades se centran en identificar y reconocer detalles de las acciones concretas, aprovechando para acercar a los participantes a procesos de reflexión, haciendo uso de la curiosidad propia del niño y de preguntas orientadoras previamente diseñadas.

En relación a la observación directa aplicada en el desarrollo de actividades lúdicas, se halló que: *En la actividad “Find the differences”, los niños trabajaron en parejas para encontrar 5 diferencias en 2 imágenes de animales salvajes, en un tiempo límite asignado (6 minutos). Los niños estaban realmente concentrados en la tarea, realizaron la actividad con alegría y con un alto grado de motivación, puesto que les pareció divertido y al mismo tiempo*

exigente. Se identificó el esfuerzo por observar con cuidado e identificar las diferencias.

(ESEDP#3)

Al respecto, Nuñez y Peñaranda (2018) reconocen que, desde una edad temprana, las personas necesitan escenarios adecuados que les permitan reconocer, identificar, percibir, expresar y explorar su entorno a través de experiencias concretas, motivadoras y significativas, en este contexto, las actividades lúdicas se convierten en una herramienta valiosa, ya que, entre otras cosas, estimulan el interés y activan la capacidad de observación y exploración de los individuos. Esto, a su vez, facilita la adquisición de nuevos conceptos y la reestructuración de los conocimientos previos mediante la integración de las nuevas experiencias.

Por lo tanto, es posible estimular la capacidad de observación en los niños, cuando se les interroga de forma directa sobre la experiencia concreta y por medio de actividades lúdicas y comunicativas intencionadas donde se use el idioma objetivo en situaciones conocidas y cercanas a la realidad de los estudiantes. Este escenario posibilita la atención, retención y producción de nuevos elementos lingüísticos.

Con respecto a la contribución del material de apoyo en la observación reflexiva se encontró que: *Las respuestas que los niños compartieron en la fase de la observación reflexiva, fueron en su mayoría correctas, emplearon un vocabulario correcto y además identificaron elementos del lenguaje gracias a los materiales que contaban con suficientes ayudas visuales y modelos simples de respuesta. (GOBFT#4)*

Al respecto Palacios-Chávez y Bravo-Barrezueta (2022) señalan que, en la actualidad, el empleo de recursos didácticos se ha convertido en una herramienta esencial para la adquisición de un idioma, puesto que estos materiales constituyen un respaldo que complementa la labor del educador y mejora la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos recursos se

incluyen elementos como materiales audiovisuales, recursos informáticos y soportes físicos, todos los cuales contribuyen a enriquecer la experiencia del docente en el aula.

Por tanto, los hallazgos dejan ver que los materiales visuales y los modelos simples de respuesta permiten a los niños conectar sus experiencias concretas con conceptos abstractos de manera más clara y significativa, lo cual promueve un aprendizaje más profundo y duradero, puesto que al contar con recursos visuales y modelos, los niños se sienten más involucrados y motivados en el proceso de observación reflexiva, ya que estos recursos pueden despertar su interés y curiosidad, lo que favorece la participación activa.

Además, el hecho de que los niños empleen un vocabulario correcto y sean capaces de identificar elementos del lenguaje sugiere que el material de apoyo está contribuyendo a una comprensión más sólida del idioma y de los conceptos relacionados con la experiencia.

Los niños comparten mayor información en esta etapa cuando se involucran activamente en la actividad concreta, tienen la oportunidad de examinar o tratar el lenguaje y la información minuciosamente, pueden contar con modelos de respuesta y pueden compartir información usando el lenguaje corporal o a través de ejercicios de apareamiento, agrupación, inclusive manifestaciones artísticas. Además, se observó que cuando el docente da importancia a esas reflexiones, las hace visibles para todo el grupo y encuentra la forma de sistematizar el proceso de observación, la participación mejora al igual que la cantidad y calidad de la información. Igualmente, se encontró que se les debe asignar un tiempo prudente para responder preguntas generales, además de estar atentos a las respuestas verbales y no verbales para ayudarlos a ir más allá por medio de la formulación de nuevas preguntas.

Se identificó que los niños pueden dar respuestas cada vez más acertadas, algunos toman más tiempo que otros en compartir sus ideas de forma oral, inicialmente tienden a utilizar su

lengua materna y luego en inglés. Algunas veces se debe indicar al niño que se comunique en inglés y si es el caso que realice imitación con la ayuda del maestro. (GOBFT#6)

En este sentido Coa (2008) señala que la observación reflexiva promueve la objetividad al fomentar un análisis imparcial y detenido de las situaciones, lo que contribuye a una comprensión más profunda y precisa de los eventos o conceptos observados. La relación entre la observación reflexiva y la objetividad radica en su enfoque compartido en la búsqueda de la verdad y la comprensión a través de la eliminación de sesgos y prejuicios personales.

Los niños pueden ser más objetivos y entregar percepciones más afinadas, cuando se entrena la capacidad de observar situaciones, objetos o fenómenos como una actividad natural que hace parte del proceso de aprendizaje y no como una actividad o tarea particular. Además, cuando se exponen frecuentemente a ejercicios de reflexión intencionados que buscan fomentar la curiosidad, la capacidad de asombro y el espíritu científico, los niños adquieren hábitos correctos en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Con respecto a las habilidades lingüísticas se encontró que las experiencias concretas y la observación reflexiva facilita las relaciones entre los objetos o las vivencias y sus características, además de promover el reconocimiento de elementos fonéticos del idioma objetivo, puesto que las estructuras del lenguaje se presentan repetitivamente en forma escrita y oral. Este escenario motiva de forma natural a los niños a imitar lo que escuchan y de esa forma reconocer sonidos y morfemas que conforman las palabras que no se encuentran en la lengua materna; además, empiezan a reconocer cuando termina una palabra e inicia otra. Además, se observó, que cuando se diseñan materiales de lectura con el vocabulario trabajado con los niños, se convierte en una estrategia efectiva que permite una mayor exposición a elementos del lenguaje y facilita la comprensión del contenido en las lecturas que se hacen en el aula.

La experimentación activa en el aprendizaje del inglés

A partir de las observaciones de aula fue posible identificar que las actividades que promueven la experimentación activa, el aprender en acción o el aprender haciendo, generaron transformaciones en actitudes de relacionamiento, en aspectos como la empatía, el deseo de ayudar a otros y la capacidad de socializar durante el desarrollo de las actividades. Por lo tanto, mejoran su nivel de concentración y deseo por terminar la actividad asignada, y una vez se sienten listos inician a decir palabras o frases sueltas cuando deben identificar la pronunciación de palabras (léxico) con imágenes, cuando deben terminar una idea de un cuento o una rima con una palabra. En otras palabras, los niños pudieron reconocer no solo características fonéticas de las palabras sino también su significado concreto, es decir desarrollaron su capacidad fonética y semántica, proceso vital de aprendizaje del lenguaje que más adelante les permitirá generar ideas más complejas. En este punto, la modelación y la repetición siguen siendo elementos claves para el aprendizaje.

La forma en que los niños se exponen y manipulan el lenguaje en la realización de una actividad comunicativa concreta, facilita la comprensión de palabras importantes, lo que implica reconocer sonidos y diferenciarlos, además de dar un significado gracias a las claves contextuales y la relación directa entre las palabras, los sonidos (pronunciación) y el objeto que representa cada palabra. En otras palabras, la experimentación provee estímulos para utilizar el lenguaje, en un principio por imitación y repetición y posteriormente en ejercicios de identificación y asignación de nombres a los objetos.

Por otro lado, se pudo establecer que la experimentación en el aula, preferiblemente, debe ser vivida en el idioma objetivo, acompañado con un plan de la lectura de cuentos, historias y pequeñas adaptaciones que contengan ayudas visuales e inclusive sonoras y que tengan estrecha relación con las temáticas de las experiencias concretas. Este plan de lectura es una estrategia que facilita el aprendizaje de vocabulario, la identificación de estructuras sintácticas básicas y la comprensión auditiva.

La forma más común de pensar sobre el aprendizaje experiencial ha sido a través de la reflexión cognitiva sobre experiencias concretas (Kolb, 2015). Esta forma de pensar ha sido influenciada por ideas conductistas. Los escritos de Kolb (2015) y Piaget (1966) argumentan que el alumno debe analizar los hechos que se enseñan y llegar a una interpretación basada en experiencias pasadas, creencias personales y los antecedentes culturales del alumno. Esta idea se llama constructivismo.

Sin embargo, los críticos del constructivismo ven el aprendizaje experiencial como una teoría del aprendizaje que atiende al entorno social de los estudiantes. Creen que el aprendizaje experiencial como teoría tiene una visión determinista de cómo las personas dan sentido a sus experiencias y una visión demasiado cognitiva de cómo la experiencia se relaciona con el conocimiento, lo que limita nuestra capacidad de razonar y puede impedirnos experimentar y aprender. "La experiencia excede los intentos racionales de vincularla, controlarla y explicarla", afirma Michelson (1999).

Utilizando el constructivismo social, académicos como Jayson (2019) y Miettinen (2000) han tratado de cambiar la forma en que pensamos sobre el aprendizaje experiencial. Afirman que la experiencia no se limita a ser interpretada solo a nivel individual y psicológico, sino que también puede verse como una colección de conocimientos y habilidades sociales, así como el

método por el cual un hombre entra en contacto directo con la naturaleza. En su opinión, una experiencia es un evento que ocurre cuando un organismo interactúa con su entorno físico y social, fluyendo hacia y a través de su entorno objetivo, modificándolo. Y este entorno objetivo se define como un "conjunto de condiciones bajo las cuales los individuos se relacionan entre sí, interactúan y coexisten".

La Teoría del Aprendizaje Experiencial (ELT) proporciona un modelo holístico del proceso de aprendizaje y un modelo multilíneal de desarrollo, los cuales son consistentes con lo que sabemos sobre cómo las personas aprenden, crecen y se desarrollan. La teoría se llama "aprendizaje experiencial" para enfatizar el papel central que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, un énfasis que distingue a las pedagogías experienciales de otras. Define el aprendizaje como "el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia". "El conocimiento resulta de la combinación de la experiencia de captar y transformar" (Kolb 2015, p. 41).

Según Smith (2001), el primer contexto del aprendizaje experiencial es "el tipo de aprendizaje emprendido por los estudiantes a quienes se les da la oportunidad de adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y sentimientos en un entorno inmediato y relevante" (p. 1). Es una pedagogía que prepara a los estudiantes para trabajos de nivel avanzado en el lugar de trabajo o para la educación postsecundaria que podría conectarse fácilmente con esta forma de aprendizaje experiencial.

Morgan (2008) sugiere que la parte más importante de la pedagogía experiencial es que implica la experiencia directa con el evento de aprendizaje, en lugar de solo pensar en el aprendizaje. La idea de una transacción entre el profesor y el alumno es una de las partes más importantes de la filosofía. El maestro es responsable de presentar oportunidades de

experiencias, ayudar a los estudiantes a utilizar estas experiencias, establecer el entorno de aprendizaje, poner límites a los objetivos de aprendizaje, compartir la información necesaria y facilitar el aprendizaje. La educación experiencial es un enfoque centrado en el estudiante. Beavers (2009) ha señalado que los estudiosos en el campo del aprendizaje experiencial han utilizado el término de dos maneras diferentes. Desde un punto de vista, se reconoce que el término representa el tipo de aprendizaje intentado por los estudiantes a quienes se les permite comprender y aplicar información, aptitudes y sentimientos en un entorno rápido y significativo. El aprendizaje experiencial, por lo tanto, incluye una experiencia inmediata con los fenómenos que se examinan en lugar de simplemente razonar sobre la experiencia.

El segundo tipo de aprendizaje experiencial ha sido aludido por Houle (1981) como la capacitación que ocurre a los individuos debido a la participación directa en el compromiso activo del estudiante es necesaria para este encuentro experiencial directo con un evento de aprendizaje. Esto contrasta con el compromiso pasivo que generalmente se asocia con la instrucción dirigida por el maestro, que generalmente resulta en muy poca interacción entre el estudiante y el proceso de aprendizaje. Las reflexiones de los estudiantes sobre la participación directa y las interacciones directas dentro de los eventos de la vida cotidiana son el tema de discusión en el segundo contexto del aprendizaje experiencial que se describe en la investigación. Hay muchas maneras de aprender a través de la experiencia: capacitación saliente, formación de equipos virtuales en línea, proyectos o tareas en grupos pequeños, prácticas o colocaciones de campo, aprendizaje de servicio, aprendizaje basado en aventuras, aprendizaje basado en juegos, actividades de aprendizaje al aire libre, actividades de aprendizaje interno, teatro, teatro, narración de cuentos, juegos de creatividad, juegos de misterio y uso de material de aprendizaje de enseñanza (MAE).

Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje desde la pedagogía experiencial en el aprendizaje del inglés, facilitan la integración de principios de la educación preescolar como integralidad, participación y lúdica, además ofrece condiciones para el despliegue de actividades significativas, comprendidas como aquellas que buscan el desarrollo de competencias específicas y genéricas. Por lo tanto, una secuencia de actividades intencionadas con pautas concretas, en cada una de las etapas del aprendizaje experiencial, facilita el reconocimiento de rutas lógicas para el aprendizaje, que a su vez inciden en la formación de conductas y en la forma en que los niños aprenden.

Por otro lado, se concluye que las actividades sensoriales permiten una mayor comprensión del mundo en que vive cada niño, por lo tanto, es importante que los adultos faciliten experiencias que incorporen actividades que requieran hacer uso de los sentidos.

La aplicación de situaciones de aprendizaje desde la pedagogía experiencial, abre la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los niños, puesto que mejora la capacidad de interrelacionarse, les permite tomar conciencia de su proceso de enseñanza, potencializa la memoria y el pensamiento lógico-verbal; de manera que favorece el desarrollo social, cultural y cognitivo.

La investigación generó un impacto significativo en las prácticas pedagógicas de los maestros, puesto que el diseño y aplicación de las situaciones de aprendizaje implicó mayores cuotas de creatividad e innovación. Igualmente, fue importante la observación y reflexión constante de las experiencias de aula, lo que permitió ajustar estrategias de enseñanza basados en

el aprendizaje experiencial y con el propósito de fortalecer las habilidades comunicativas en el idioma objetivo.

La planeación de las situaciones de aprendizaje basadas en la pedagogía experiencial, posibilitó la transversalidad en el proceso educativo, puesto que se incorporaron otras disciplinas como las ciencias naturales, lo que potenció la adquisición de conocimientos relacionados con el uso del idioma objetivo, las actitudes de los niños con relación al proceso de aprendizaje del inglés y la adquisición de habilidades como la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

Por otro lado, fue posible integrar las dimensiones del desarrollo humano en la etapa infantil (comunicativa, cognitiva, corporal, ética y valores, socio-afectiva, espiritual y artística), en el diseño de las experiencias de aprendizaje, por tanto se evidenció mejores desempeños de los estudiantes en sus habilidades lingüísticas, en especial la capacidad de comprensión de conversaciones sobre temáticas previamente estudiadas y en la posibilidad de usar el idioma objetivo en conversaciones simuladas y espontáneas generadas en el aula.

En resumen, este estudio evidencia la importancia de las experiencias concretas, la observación reflexiva y la experimentación activa en el aprendizaje del inglés. Estos enfoques pedagógicos permiten una conexión más significativa entre el lenguaje y la realidad, promoviendo un aprendizaje más profundo y duradero. Además, el uso de materiales de apoyo y la contextualización de las temáticas contribuyen a enriquecer la experiencia de los niños y mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje.

Referencias

- Abu-Assab, NSAA (2015). *El efecto del aprendizaje experiencial en la mejora del rendimiento de los estudiantes de inglés como lengua extranjera según lo perciben los profesores de inglés en las gobernaciones del norte de Palestina* (tesis doctoral).
- Barrantes, R. M. (2018). *IntegrATIC a nuevos saberes y expresiones. Un ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo integral de los niños y niñas del grado preescolar*. RELADEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 157-166.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Caballero Muñoz, E. M., Ben-Azul Avendaño, M., Busquets Losada, P., Hernández Cortina, A., & Astorga Villegas, C. (2020). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de enfermería durante evaluaciones de simulación clínica*. *Revista cubana de enfermería*, 36(4), e3528.
- Coa Mamani, R. E. (2018). *Aprendizaje experiencial y el edpuzzle en la solución de problemas contextualizados de sistemas de ecuaciones de matemática básica en estudiantes de una universidad privada 2018-I* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/1554/Rocio%20Coa_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., et al (org.) (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10ma ed. UNESCO.
- Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. (s/f). Portal MEN - Presentación. Recuperado el 17 de octubre de 2023, de

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/104840:Decreto-2247-de-Septiembre-11-de-1997>

Enciso Monsocua, L. F., Paya Roa, L. Y. & Vargas Ráquira, S. F. (2021). *La real situación del bilingüismo en Colombia* [Tesis de Grado, Universidad EAN].

<https://repository.universidadean.edu.co/bitstream/handle/10882/10833/PayaLady2021.pdf?sequence=1>

Fenwick, T.J. (2001). *Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives*. Ohio State University: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Guevara, P. G., Verdesoto, A. E. & Castro, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.

Knutson, S. (2003). Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 52-64.

- Luna, M. K. V. & Luna, M. S. C. (2021). *El desarrollo de habilidades comunicativas de oralidad en los niños de 3 a 4 en el contexto de la educación a distancia en una Institución Educativa Inicial Pública del distrito del Cercado de Lima* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19351/LUNA_CCO
RA_MARCILO_LUNA_CCORA_MARISOL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllo
wed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19351/LUNA_CCO_RA_MARCILO_LUNA_CCORA_MARISOL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López Calva, M. (1996), *El humanismo en la práctica docente*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Michelson, E. (1999). Carnival, paranoia and experiential learning. *Studies in the Education Adults*, 38, 140-154.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of lifelong education*, 19(1), 54-72.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*. MEN. (S/f). Edu.co. Recuperado el 20 de octubre de 2023, de:
[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/db
acurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/db/curriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición*.
Derechos básicos de aprendizaje en todas las áreas. (S/f). Edu.co. Recuperado el 20 de octubre de 2023, de
[https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-
todas-las-areas](https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas)

Ministerio de Educación Nacional, (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia. Recuperado el 14 de noviembre de 2023 de

http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles/178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Mora, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>

Tabares Orozco, A.A., García Álvarez, E.G., & Manrique Duque, J.M. (2017). Experiential learning to introduce english vocabulary to early childhood at C.D.I regional Risaralda.

Palacios-Chávez, J. G. & Bravo-Barrezueta, S. L. (2022). Materiales didácticos para la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de cuarto de educación básica de la unidad educativa libertad 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 40-52.

Penagos Sánchez, L. A. & Castillo López, A. F. (2018). *Las secuencias didácticas, como situaciones de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero de básica primaria* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. (N.d.). Edu.Co. Retrieved October 20, 2023, from

<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/6e944fb2-e3f6-4346-bf0e-2087bcdd9ca0/content>

Piaget, J. (1966). *The Origins of Intelligence in Children; Translated by Margaret Cook*. International Universities Press.

Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28(5–7). Available at http://www.carolread.com/articles/ETp28_Carol_Read.pdf

Rugel Rodríguez, K. P. (2017). *Influencia de las experiencias concretas en la calidad del desarrollo del aprendizaje de los niños de 4 a 5 años* [Tesis de Grado, Universidad de

Guayaquil].

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/22967/1/Rugel%20Rodr%C3%ADguez%2C%20Katherine%20patricia.pdf>

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health* 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)

Safriani, A. (2015). Experiential learning for language teaching: Adapting Kolb's learning cycle in teaching English as a foreign language. 378 – 383.