

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Posgrados

**La producción oral y comprensión del inglés como segunda lengua en
preescolares dentro de un sistema de inmersión**

María José Beltrán Santos

**Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de trabajo de titulación**

Trabajo de titulación de posgrado presentado como requisito
para la obtención del título de Magíster en Educación

Quito, 30 de octubre de 2017

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**COLEGIO DE POSGRADOS****HOJA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**La producción oral y comprensión del inglés como segunda lengua en preescolares
dentro de un sistema de inmersión**

María José Beltrán Santos

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de la tesis

Renata Castillo, M.A.
Miembro del Comité de Tesis

Norma Ureña, M.S.Ed.
Miembro del Comité de Tesis

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora del programa

Hugo Burgos, Ph.D.
Decano del Colegio de Posgrados

Quito, 30 de octubre de 2017

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: _____

Nombre: María José Beltrán Santos

C. I.: 172092619-3

Código del estudiante: 00134624

Lugar: Quito

Fecha: 30 de octubre de 2017

DEDICATORIA

Esta tesis se la dedico a mis padres, quienes me han guiado y apoyado en cada etapa de mi vida de manera incondicional. A mi hermano, quien ha sido siempre un gran ejemplo de esfuerzo, dedicación y perseverancia. A mis estudiantes, quienes son mi fruto de inspiración y motivación para que yo sea una mejor profesional cada día.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por todas las bendiciones que ha derramado en mi vida y por permitirme alcanzar esta meta académica. A mi familia, por su paciencia y aliento durante todo el transcurso de esta maestría. A Nascira, Renata y Norma, por ser excelentes guías y contribuir con valiosas ideas en mi trabajo de titulación.

RESUMEN

El presente estudio de caso es una investigación cualitativa realizada con estudiantes y profesoras de preescolar de una institución educativa privada de Quito que posee un sistema de inmersión total temprana. En este programa, el inglés es la lengua de instrucción curricular en su totalidad desde el primer año de escolaridad a estudiantes cuya lengua materna es el español. Los participantes de esta investigación fueron niños y niñas de 3, 4 y 5 años que cursan los grados de playgroup, pre-kinder y kínder respectivamente.

Este estudio describe cómo la inmersión total temprana en inglés en el contexto ecuatoriano en niños y niñas de edad preescolar promueve la producción oral y comprensión en la segunda lengua. A través de observaciones de clase y entrevistas con profesores se determinó que la inmersión total temprana es efectiva ya que promueve la producción oral y comprensión de la segunda lengua de manera progresiva, siendo la comprensión un paso previo para que la producción exista. Se concluye que este programa de inmersión da buenos resultados debido a diversos factores, mayoritariamente a las estrategias empleadas por los profesores y que, a pesar de que existe una situación de *codeswitching* por parte de las maestras, esta no influye en la producción y comprensión de la segunda lengua de los estudiantes.

Palabras clave: educación bilingüe, inmersión, educación preescolar, producción oral, comprensión

ABSTRACT

The present case study uses qualitative methods carried out with preschool students and teachers of a private educational institution in Quito that has an early total immersion program. In this program, English is the language of curricular instruction in its entirety from the first year of schooling to students whose mother tongue is Spanish. The participants in this research were children aged 3, 4 and 5 years who attend the grades of playgroup, pre-kindergarten and kindergarten respectively.

This study describes how an early total immersion in English in the Ecuadorian context in preschool children promotes oral production and comprehension in the second language. Through class observations and interviews with teachers, it was determined that early total immersion is effective since it promotes oral production and comprehension of the second language progressively, with comprehension being a previous step for production to exist. The results of the program are advantageous due to several factors, mainly to the strategies employed by the teachers and, although teacher apply codeswitching with students, this does not affect their comprehension and oral production on the second language.

Key words: bilingual education, immersion, preschool education, oral production, comprehension

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	6
Abstract	7
INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA	10
Antecedentes	10
El problema	11
Pregunta de investigación	13
Contexto y marco teórico	13
Significado del estudio	14
Definición de términos	14
Presunciones del autor del estudio	15
REVISIÓN DE LA LITERATURA	16
Géneros de literatura incluidos en la revisión	16
Pasos en el proceso de revisión de la literatura	16
Formato de la revisión de la literatura	16
METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	54
Justificación de la metodología seleccionada	54
Herramienta de investigación utilizada	55
Descripción de participantes	57
Recolección de datos	60
ANÁLISIS DE DATOS	61
Procedimiento del análisis	61
Detalles y resultados del análisis	62
Resumen de sesgos del autor	102
CONCLUSIONES	103
Respuestas a las preguntas de investigación	103
Importancia del estudio	106
Limitaciones del estudio	107
Recomendaciones para futuros estudios	107
Resumen general	108
REFERENCIAS	110
ANEXOS	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clases participantes en el estudio y número de estudiantes por clase	58
Tabla 2: Nombres de las profesoras titulares participantes en el estudio	58
Tabla 3: Destrezas alcanzadas por los grados de <i>playgroup</i> , pre kínder y kínder en la producción oral	63
Tabla 4: Destrezas alcanzadas por los grados de <i>playgroup</i> , pre kínder y kínder en la comprensión oral	64
Tabla 5: Destrezas alcanzadas por los grados de <i>playgroup</i> en la producción	65
Tabla 6: Destrezas alcanzadas por los grados de <i>playgroup</i> en la comprensión oral	66
Tabla 7: Destrezas alcanzadas por los grados de pre-kínder en la producción oral	71
Tabla 8: Destrezas alcanzadas por los grados de pre-kínder en la comprensión oral	74
Tabla 9: Destrezas alcanzadas por los grados de kínder en la producción oral	78
Tabla 10: Destrezas alcanzadas por los grados de kínder en la comprensión oral	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organización de la revisión de la literatura	17
--	----

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Antecedentes

En la actualidad, el número de hablantes de inglés como primera lengua en el mundo alcanza los 339 millones y como segunda 600 millones, por lo que el inglés se ha convertido en la lengua franca con más hablantes como segunda lengua (Lewis, Simons & Fennig, 2016). Al mismo tiempo, el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación entre hablantes cuya lengua materna es distinta, tomando campo dentro del ámbito laboral, de la ciencia y del turismo (Petruta, 2012). Por estas razones, aprender inglés como segunda lengua se convierte en un requisito indispensable para desenvolverse de manera exitosa dentro de la sociedad actual.

En el Ecuador, la enseñanza de inglés como lengua extranjera comenzó hace más de medio siglo en el año 1912, sin embargo esta asignatura solo llegó a formar parte del currículo de manera oficial en los años cincuenta. En aquella época, se dictaba inglés únicamente a estudiantes de secundaria (de 13 a 17 años) y sólo una vez por semana (ElComercio.com, 2014). Con el tiempo, esta asignatura llegó a ser obligatoria para la secundaria y opcional para estudiantes de segundo a séptimo de básica, en instituciones públicas o fiscales (ElComercio.com, 2014). Hoy en día, todos los establecimientos educativos tanto particulares como fiscales deberán dictar inglés como lengua extranjera a partir de 2do año de Educación General Básica hasta 3ro de Bachillerato General Unificado, gracias al nuevo currículo nacional implementado en el año 2016 (Ministerio de Educación, 2016). A pesar de que en el Ecuador se ha podido evidenciar que el alcance de la asignatura de inglés ha aumentado, siendo ofertado a más años de educación básica, en el currículo ecuatoriano todavía no existe un acuerdo ministerial que norme la enseñanza de inglés como lengua extranjera en estudiantes de preescolar en establecimientos públicos o privados. Sin embargo, varios establecimientos educativos privados han dictado inglés desde los primeros

años del preescolar como una asignatura que forma parte de su currículo escolar interno. Incluso, algunas instituciones educativas han decidido implementar el inglés como segunda lengua más no como lengua extranjera, llegando a otorgar al inglés una mayor carga horaria o en algunos casos impartiendo en inglés varias asignaturas del currículo oficial.

Algunos establecimientos educativos particulares han decidido impartir la enseñanza de este idioma a través del currículo de inmersión total desde la edad preescolar. El objetivo de la inmersión no es únicamente adquirir una segunda lengua, sino también preparar a los estudiantes para desarrollar destrezas de comunicación en esa esa lengua (Yuan, 2013). En relación a la inmersión, existen diversas posturas en cuanto a la misma. Por ejemplo, Branum-Martin, Mehta y Francis (2011) a partir de su estudio en Estados Unidos, concluyen que la inmersión en inglés en niños de edad preescolar es beneficioso ya que les ayuda a identificar las letras en español. De igual forma, Rugasken y Harris (2009), después de realizar un estudio en Tailandia con estudiantes universitarios nacidos en este país, observaron que los participantes mejoraron de manera significativa su producción de oraciones después de ser parte de un campamento de verano de inmersión en inglés durante 15 días. Sin embargo, quienes consideran que la inmersión no genera buenos resultados señalan que esta puede o no ser apropiada para todos los estudiantes debido a que el nivel de desarrollo y madurez cognitivo no es el mismo para todos los estudiantes y su capacidad de aprender una segunda lengua puede variar (Gaffney, 1999). Asimismo, el idioma materno influye dentro del aprendizaje de una segunda lengua y causar confusión dentro del aprendizaje de la misma en aspectos fonéticos y sintácticos (Díaz & Álvarez, 2013).

El problema

Según Bergstrom, Klatte, Steinbrink, y Lachmann (2016), existen algunos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma dentro del sistema de inmersión, como por ejemplo la calidad y cantidad de lenguaje que entra en los estudiantes,

conocido como *input*. Para Krashen (1982), durante el proceso de adquisición de un idioma es necesario proporcionar materiales en la lengua de aprendizaje que sean más complejos con respecto al grado de conocimiento del alumno. Asimismo, la calidad del lenguaje de entrada tiene relación con el tipo de lenguaje que los estudiantes escuchan como por ejemplo el tipo de vocabulario al que ellos están expuestos, mientras que la cantidad del lenguaje de entrada se refiere a la frecuencia con la que los estudiantes están expuestos al lenguaje (Norris & Ortega, 2000). Por otro lado existe el factor de estatus social que en algunos casos determina el nivel de proficiencia en la segunda lengua. Por ejemplo, en investigación realizada por Huaqing, Kaiser, Milan y Hancock (2006) se encontró que niños preescolares afroamericanos de familias de bajos ingresos obtuvieron puntajes aproximadamente de 1.5 por debajo de la media de la muestra normativa en el *Peabody Picture Vocabulary Test* que evaluaba el vocabulario adquirido en la segunda lengua. Según Huaqing, Kaiser, Milan y Hancock (2006) esto se debe a que estudiantes de escasos recursos podrían tener menos recursos como libros en casa y podrían estar menos expuestos a experiencias de aprendizaje de la lengua como la lectura de cuentos o la visita a museos.

Además, la motivación del estudiante es un factor que influye en el aprendizaje de una segunda lengua ya que, según Masgoret y Gardner (2013) la motivación tiene una fuerte correlación con el aprendizaje de una segunda lengua a comparación de otros factores que también influyen en este proceso como la actitud hacia el aprendizaje. Finalmente, la edad es un factor que también interviene en el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes que comienzan a aprender una segunda lengua a edad temprana tendrán mayor éxito para alcanzar altos niveles de proficiencia comparados con aquellos que empiezan a aprender a una edad adulta (Bergstrom, Klatte, Steinbrink, & Lachmann, 2016). Sin embargo, sí existe la posibilidad de que aprendices mayores lleguen a tener una proficiencia alta, sobre todo cuando existen otros factores como la motivación (Marinova-Todd et al., 2000).

A pesar de que existen varios estudios que se enfocan en el aprendizaje de segundas lenguas a través de la inmersión (Cheng, Li, Kirby, Qiang & Wade-Woolley, 2010, Bergstrom, Klatte, Steinbrink & Lachmann, 2016, Genesee, Lambert & Holobow, 1986) no hay evidencia de que se haya investigado este tipo de enseñanza dentro del contexto ecuatoriano con estudiantes de preescolar en un colegio privado, menos aun tomando en cuenta los distintos factores que pueden o no afectar el aprendizaje del inglés mediante este programa. Por lo tanto, es necesario conocer cómo es el método de inmersión total en inglés y qué efectos tiene en la producción oral y comprensión del inglés en estudiantes de preescolar en el contexto ecuatoriano. Se examinará la producción oral y comprensión de la segunda lengua ya que estas destrezas podrán ser analizadas mejor en niños de estas edades.

Pregunta de investigación

Por consiguiente, tomando en cuenta el problema, la pregunta de investigación del presente estudio de caso es: ¿cómo el método de inmersión total en inglés en el contexto ecuatoriano en niños de edad preescolar promueve la producción oral y comprensión en la segunda lengua? Es decir, el propósito de la investigación será analizar los factores que influyen en el aprendizaje por inmersión como son el tiempo del estudiante de permanencia en el programa, el rol del profesor dentro del aula de clase, el *input* que el estudiante recibe, la motivación del estudiante, y el apoyo fuera del aula.

Contexto y marco teórico

El bilingüismo y aprendizaje de segundas lenguas son analizados en este estudio desde la perspectiva de la lingüística, la psicología, la neurociencia y la educación, ya que el analizar este tema desde estos enfoques variados permite entender de forma más profunda la enseñanza de segundas lenguas por inmersión.

El significado del estudio.

Los hallazgos de esta investigación, serán una contribución tanto para funcionarios de entidades a cargo de la elaboración de nuevas políticas educativas relacionadas al aprendizaje de segundas lenguas, como para el equipo del Ministerio de Educación encargado de la elaboración y revisión tanto del Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado como del Currículo fortalecimiento del inglés.

De la misma forma, los resultados podrán ser considerados por especialistas en educación, directores o autoridades de diversos establecimientos educativos como punto de partida para implementar la inmersión como método oficial de enseñanza de inglés dentro de una institución o nación y por funcionarios de instituciones educativas cuya responsabilidad sea la de modificar la malla curricular de inglés como segunda lengua.

Finalmente, este estudio será un aporte para docentes de inglés tanto de instituciones públicas y privadas del país ya que podrán tomar en cuenta las estrategias empleadas dentro de un sistema de inmersión para implementarlas en sus aulas de clase.

Definición de términos

Antes de continuar, es necesario definir los términos clave que se utilizarán dentro de esta investigación. La enseñanza de inglés como lengua extranjera se da cuando esta lengua es impartida en un país o contexto donde la lengua no es ni oficial ni autóctona. Por otra parte, la enseñanza de inglés como segunda lengua ocurre cuando se enseña esta lengua dentro del mismo contexto de la lengua (Gries & Deshors, 2015). La inmersión total, según Yuan (2013), ocurre cuando se utiliza la lengua extranjera como medio de instrucción curricular dentro de un contexto educativo. La producción oral es definida por Brown y Yule (1983) como un proceso interactivo donde se forma un significado mientras se procesa la información mediante la producción y recepción de la misma. La forma y el significado de la

información dependen del contexto donde se da la interacción. Esta interacción es espontánea, incluye inicios y terminaciones, además de un desarrollo. Finalmente, se entiende por comprensión oral al proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

Presunciones del autor del estudio

En este estudio, se presume que las respuestas de los principales informantes que participaron en la recolección de la información fueron posiblemente afectadas al saber que estaban siendo grabados y observados por alguien externo al contexto normal de su institución. Asimismo, es posible que después de cada entrevista las profesoras hayan comentado el contenido de la misma con las demás participantes del estudio. Si este fuese el caso, el resultado obtenido podría haber sido afectado.

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Géneros de literatura incluidos en la revisión

Para realizar una investigación sobre la problemática presentada en este estudio, fue necesario realizar una búsqueda de investigaciones, libros y artículos académicos en diferentes bases de datos y bibliotecas. La búsqueda se realizó sobre temas de bilingüismo y aprendizaje de segundas lenguas dentro de un sistema de inmersión y sobre el aprendizaje de segundas lenguas en el contexto ecuatoriano. La información que se ha recopilado para esta revisión de literatura proviene de artículos de revistas y *journals* académicos así como también de libros cuyas teorías se han mantenido hasta el momento como base para distintas investigaciones.

Pasos en el proceso de revisión de la literatura

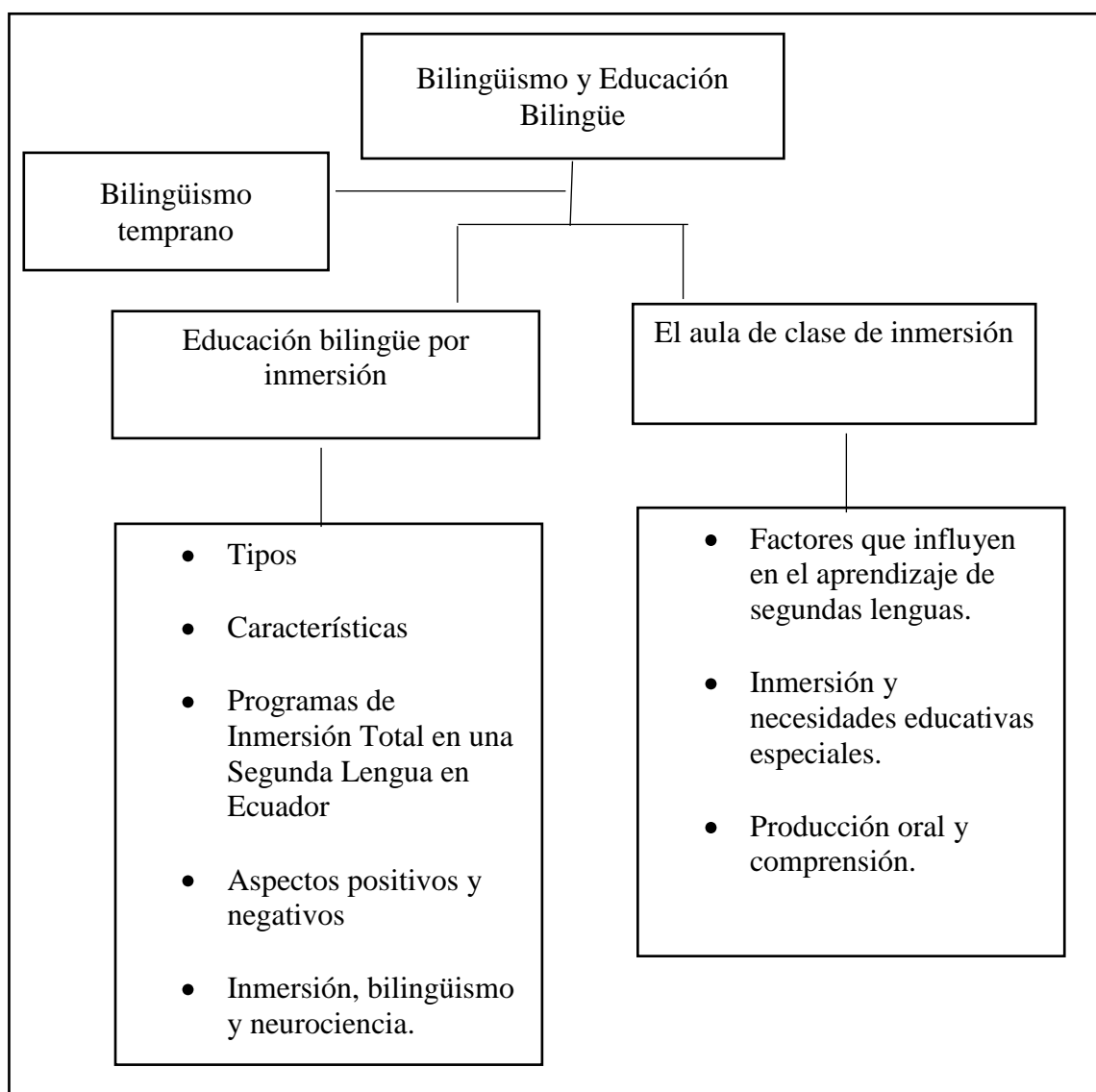
Los temas que fueron incluidos en esta revisión de literatura fueron generados a través de una lluvia de ideas y lectura de autores reconocidos en el tema de bilingüismo e inmersión. Se realizó una búsqueda de artículos académicos en bases de datos digitales con la ayuda de palabras claves principalmente sobre el tema de producción oral y comprensión de inglés en prescolares y de inmersión. La mayoría de los artículos académicos encontrados fueron en inglés. Además, se tomó en cuenta las referencias de los artículos más importantes para acceder a fuentes primarias sobre el mismo tema o temas relacionados que fueron surgiendo en el proceso. También se consideraron las sugerencias de bibliografía de distintos profesores con conocimiento en este campo de estudio. Este proceso permitió elegir los subtemas más relevantes relacionados con la pregunta de investigación.

Formato de la revisión de la literatura

La presente revisión de literatura está conformada por los temas que se detallan en la Figura 1. Se inicia con la revisión del concepto de bilingüismo temprano, los tipos de

bilingüismo, sus características, la adquisición de segundas lenguas, y los factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas y su conexión con la neurociencia. A continuación se analiza el tema de educación bilingüe con un enfoque en la educación bilingüe a través de la inmersión, los tipos, los aspectos positivos y negativos, la inmersión y las necesidades educativas especiales, el aula de clase de inmersión y finalmente la inmersión en Ecuador.

Figura 1. Organización de la revisión de la literatura



Bilingüismo temprano

Con respecto al bilingüismo temprano, Murphy (2014), afirma que los niños pueden convertirse en hablantes bilingües al adquirir un segundo idioma de maneras diferentes. En términos de la función del bilingüismo, los niños pueden ser aprendices herederos de la lengua, aprendices minoritarios o aprendices mayoritarios (Murphy, 2014). Los aprendices hereditarios de la lengua corresponden a niños que aprendieron un idioma por herencia cultural en conjunto con la lengua oficial de la comunidad, como es el caso de algunas regiones de España y el uso de español y catalán. Los aprendices minoritarios de la lengua son niños emigrantes que llegan a un país donde su lengua materna es considerada de menor estatus en comparación con la lengua mayoritaria, como por ejemplo, el caso de niños turcos en Alemania. Finalmente, los aprendices mayoritarios son niños que ingresan a un programa de inmersión donde aprenden dos lenguas de estatus alto (Murphy, 2014). Se considera a los aprendices mayoritarios como el objeto de estudio de la presente discusión literaria.

Durante la infancia, Lennemberg (1967) afirma que la maduración cerebral de los niños que hace que estos puedan adquirir cualquier lenguaje a edad temprana. Esto coincide con lo que indica De Houwer (2009) quien afirma que los bebés están biológicamente listos para adquirir, almacenar y diferenciar dos o más lenguajes desde su nacimiento e incluso pueden discriminar entre dos idiomas desde que se encuentran en el vientre de la madre. Cuando un niño desde su nacimiento adquiere dos idiomas al mismo tiempo se dice que es un caso de bilingüismo simultáneo o bilingüismo secuencial (De Houwer, 2009). Esto sucede, por ejemplo, cuando uno de los padres habla un idioma con el hijo y el otro habla otro idioma distinto o cuando el niño aprende un idioma en la casa y un segundo idioma en la escuela (Barron-Hauwaert, 2004). A este tipo de bilingüismo, Hernández et. al (2005) lo identifica como bilingüismo temprano. Los bilingües tempranos desde su nacimiento son expuestos a un gran flujo del habla en dos idiomas durante una gran cantidad de tiempo que cuando

empiezan a producir el lenguaje, esta exposición les permite mantener ambos idiomas por separado (Hernández et. al, 2005). En cambio, los bilingües tardíos adquieren una segunda lengua después de que la primera ha formado redes neuronales sintácticas, léxicas y semánticas; es decir, la primera lengua ya se encuentra almacenada en el momento en el que están expuestos a su segundo idioma (Hernández et. al, 2005).

Educación bilingüe

Existen diversos tipos de educación bilingüe, los mismos que varían según sus objetivos. Por ejemplo, Baker (2011) identifica diez tipos de educación bilingüe a los que los agrupa en tipos de educación bilingüe débiles y fuertes. El objetivo del primer grupo es el asimilar lenguajes minoritarios en vez de mantener el lenguaje de sus hogares y el pluralismo cultural (Baker, 2011). Por otra parte, el objetivo de la educación bilingüe fuerte es tener resultados de bilingüismo, doble alfabetismo y biculturalismo (Baker, 2011). Dentro del grupo de educación bilingüe fuerte se encuentra, según Baker (2011), la educación bilingüe por inmersión, que será analizada a continuación.

Educación Bilingüe por Inmersión.

La inmersión es un tipo de educación bilingüe donde se utiliza como lengua de instrucción curricular el segundo o segundos lenguajes en conjunto con el idioma nativo de los estudiantes durante una parte de su educación primaria o secundaria (Genesee, 1983). El objetivo de la inmersión no es únicamente adquirir una segunda lengua, sino también preparar a los estudiantes a desarrollar destrezas dentro de esta (Yuan, 2013). Para alcanzar este objetivo, los participantes están inmersos en el segundo lenguaje (L2) a través de *input* nativo en contextos ajenos del aula de clases como si ellos hubieran nacido en un contexto parecido a cuando adquirieron su idioma nativo (L1) (García & Torres-Ayala, 1991).

La educación bilingüe por inmersión nació gracias a un experimento educativo en Canadá en los años sesenta en el suburbio de St. Lambert en Montreal cuando se implementó

un programa de inmersión total temprana en un jardín de infantes con 26 estudiantes (Lambert & Tucker, 1972). Las características de este programa de inmersión fueron las siguientes: (1) la instrucción curricular desde los 5 años de edad hasta los dos primeros años de escolaridad se realizaba en francés cuando la lengua materna de los niños era la lengua mayoritaria inglés (2) en un inicio se enseñaba francés como único medio de instrucción hasta final de tercer grado, (3) posteriormente se enseñaba inglés para enseñar los fundamentos de la lengua aproximadamente una hora por día, (4) en los años sucesivos se utilizaba el inglés para impartir otras materias, llegando a ser el 60% del currículo en inglés y el 40% en francés; en estos grados, generalmente se utilizaba el idioma materno por la mañana y el francés por la tarde (Lambert & Tucker, 1972). Los objetivos principales de este programa fueron formar estudiantes con las siguientes características: (1) estudiantes competentes para hablar, leer y escribir en francés, (2) estudiantes que alcancen niveles normales de logro a lo largo del currículo incluyendo el idioma inglés, (3) estudiantes que aprecien la cultura y tradiciones de hablantes canadienses franceses al igual que la de los hablantes canadienses ingleses (Baker, 2011).

Durante los primeros grados de la inmersión temprana, se realizaron algunos test que determinaron que el puntaje obtenido por los estudiantes de inmersión era inferior al del grupo de control en destrezas de lecto escritura en inglés. Cuando la lengua inglesa era introducida, los estudiantes de inmersión igualaban a los estudiantes del grupo de control en todos los aspectos de la competencia en inglés. Al administrar el test de destrezas en francés, los resultados indicaron que los estudiantes de inmersión mostraban destrezas superiores a los del grupo de control (Genesse, Lambert & Holobow, 1986). En conclusión, las evaluaciones longitudinales en el grupo sometido al programa de inmersión determinaron que los participantes adquirieron un bilingüismo funcional; es decir, lograron emplear los dos idiomas con un grupo de personas específico dentro de una cierta situación y contexto.

Tipos de inmersión.

Después de los resultados positivos alcanzados con el programa de inmersión implementado en Canadá, han surgido diversos tipos de programas de inmersión que se han expandido alrededor del mundo y en una variedad de lenguajes (Genesee, 1995). Por ejemplo, Cloud et al. (2000) identifica dos tipos o subgrupos de inmersión: la inmersión unilateral y la bilateral. La inmersión unilateral tiene como objetivo lograr que los estudiantes aprecien la diversidad, en primer lugar de su comunidad y después del mundo. Este tipo de inmersión se subdivide tomando en cuenta la cantidad de tiempo que se utiliza la segunda lengua en la clase, teniendo así una inmersión total o parcial. Por ejemplo, la inmersión total ocurre cuando se utiliza la segunda lengua el 100% del tiempo mientras que la inmersión parcial tiene como objetivo utilizar la lengua objetivo en un 50% del tiempo. La inmersión bilateral ocurre cuando en un mismo grupo coexisten estudiantes que tienen como lengua materna la lengua principal y estudiantes cuya lengua materna es la minoritaria (Cloud et al., 2000).

Por otro lado, Baker (2011) realiza una clasificación de inmersión a través de dos criterios: según la edad de entrada de los participantes, y según el tiempo de exposición a la segunda lengua que el programa brinda. Por ejemplo, la inmersión puede ser temprana, cuando el hablante comienza con el programa en el kínder o en etapa infantil; la inmersión mediana o retardada se da cuando la persona empieza con el programa a los 9 o 10 años y la tardía cuando el individuo tiene un primer acercamiento con el programa a nivel secundario (Baker, 2011).

Además, para Baker (2011) la inmersión puede clasificarse en total o parcial al igual que la clasificación de Cloud et al. (2000); será total cuando los participantes comienzan con una exposición del 100% a la segunda lengua, reduciéndose a un 80% después de 2 o 3 años y posteriormente al finalizar la educación secundaria la exposición disminuye a un 50%. En

el caso de la inmersión parcial, esta ofrece a los participantes un 50% de exposición a la segunda lengua durante la educación primaria y secundaria (Baker, 2011).

En cuanto al desarrollo de la lecto escritura en la lengua materna, Genesee et. al (1986) indican que en un programa de inmersión total, el aprendizaje de la lecto escritura en la lengua materna se realiza después de haberse iniciado en su segunda lengua. En el caso del programa de inmersión parcial, el aprendizaje de la lecto-escitura se realiza a partir del primer grado de forma simultánea en las dos lenguas. Además, el grado en el que se introduce la instrucción en inglés es una variación entre los programas de inmersión temprana total ya que esta puede ser en segundo, tercero, o en cuarto grado (Genesee, 1995). Otra variación importante es la cantidad de tiempo que se imparte la segunda lengua una vez introducida en el currículo. Existen ocasiones donde esta aumenta rápidamente desde el veinte por ciento en segundo grado hasta el sesenta por ciento en quinto, pero en otras puede permanecer estable en un mismo porcentaje durante algunos años (Genesee, 1995). Por otra parte, en el caso de los programas de inmersión retardada, estos generalmente ofrecen un curso de fundamentos de la L2 en los primeros cursos antes de comenzar con la inmersión que puede durar uno o dos años y que comienza generalmente en cursos elementales medios. En este tipo de inmersión, el aprendizaje de la lecto escritura se hace primero en la L1 y posteriormente en la segunda lengua (Genesee, 1986). Además, existen también programas de doble inmersión que han sido impartidos en Canadá usando el francés y el hebreo como segunda lengua. En este caso, este programa son considerados programas de revitalización de la lengua y han tenido el mismo éxito que los programas de inmersión en francés gracias a que los estudiantes del programa forman parte del grupo de la lengua mayoritaria (Genesee, 1995).

Es importante asimismo distinguir la diferencia entre educación bilingüe por inmersión y educación bilingüe de dos lenguas o bilateral. Baker (2011) aclara que la

diferencia radica en la lengua de origen de los participantes. Cuando se trata de inmersión, los estudiantes de este programa tienen como lengua materna la lengua mayoritaria (niños hablantes de inglés que aprenden francés por inmersión), mientras que en la educación bilingüe de dos lenguas existen estudiantes que tienen diferentes lenguas maternas cada uno (niños hablantes de español e inglés en Estados Unidos).

Características principales de los programas de inmersión.

Existen ciertas características esenciales de los programas de inmersión las mismas que han permitido que estos se esparzan rápidamente alrededor del mundo. Para comenzar, la lengua de inmersión es la lengua de instrucción en estos programas (Swain & Johnson, 1997). Al respecto Genesee y Jared (2008) añaden que el principio fundamental, sobre el cual se asienta el aprendizaje de una segunda lengua por inmersión es impartir contenidos de otras materias en la segunda lengua como matemáticas, historia y geografía. Además, el objetivo de este programa no es únicamente ayudar a los estudiantes a aprender una segunda lengua, sino también el desarrollar en los estudiantes un sentido de comprensión y entendimiento de la cultura del idioma aprendido (Yuan, 2013). El hecho de que la lengua de inmersión sea la lengua de instrucción le permite al programa ser más efectivo en comparación con otros programas o métodos que enseñan la segunda lengua de manera aislada (Genesee, 1994). A pesar de que el currículo en los programas de inmersión es impartido en la L2, generalmente sigue siendo el currículo local donde se desarrolla el programa (Swain & Johnson, 1997).

Otra característica importante es que algunos de los programas de inmersión apoyan el desarrollo de todas las lenguas habladas por los estudiantes (Swain & Johnson, 1997). Por esta razón, en estos programas el bilingüismo aditivo ocurre dado que el propósito es obtener hablantes bilingües en dos lenguas mayoritarias y de prestigio (Swain & Johnson, 1997). Esto se consigue gracias al ambiente aditivo que se construye en el aula de clase; sin embargo, para que esto ocurra es necesario el apoyo e involucramiento de los padres (May, Hill &

Tiakiwai, 2004). Asimismo, los estudiantes ingresan con similares niveles de proficiencia en la lengua de inmersión que puede ser limitado o no existente (Swain & Johnson, 1997). La mayoría de los participantes comienzan con destrezas homogéneas del lenguaje lo cual no atenta en contra de la motivación de los estudiantes ya que todos están al mismo nivel (Baker, 2011). Por otra parte, es importante también que en los colegios donde se imparte un sistema de inmersión existan autoridades informadas sobre este tema ya son ellos los encargados de la planificación y coordinación del programa, siendo esta tarea menos compleja debido a las características y principios que comparten los diferentes tipos de programas de inmersión (May, Hill & Tiakiwai, 2004).

Inmersión según la lengua materna y la L2.

A lo largo del mundo existen un gran número de programas de inmersión por lo que cada uno varía dependiendo L1 de los hablantes y la L2 que se enseña por inmersión. Por ejemplo en el caso de Bélgica, la L1 de los participantes puede ser el francés, alemán o turco mientras que la L2 es el inglés. En un estudio realizado en este país, se determinó que los estudiantes que cursaban un programa de inmersión temprana mejoraban gradualmente en la gramática de la L2 con el paso de los años. Sin embargo, los estudiantes cuya L1 era francés mostraban dificultad en aprender la L2, posiblemente debido a la distancia tipológica que existe entre la L1 y la L2, algo que no mostraron los hablantes que tenían como L1 alemán o turco (Buyl & Housen, 2014).

Otro caso es el de la inmersión en Canadá, donde la L1 de los participantes es el inglés y la L2 es el francés. En este país, los programas de inmersión tienden a ser muy efectivos. Una evidencia de aquello se puede palpar gracias a un estudio realizado por Mady (2015) en el cual se compara las competencias de inglés y francés de tres grupos de participantes de un programa de inmersión en francés de 6to grado; niños nacidos en Canadá y que son de habla inglesa, multilingües nacidos en Canadá y multilingües inmigrantes. Los

resultados mostraron que el grupo inmigrante superó en las pruebas de aptitud francesa a los otros dos grupos, mientras que no hubo diferencias en las pruebas de inglés o en las competencias de lengua con los otros grupos. Además, los participantes de este programa poseían una ventaja en el desarrollo metalingüístico de la lengua, incluso después de estar poco tiempo en el programa, es decir, en actividades relacionadas con lectura, escritura y fluidez verbal. Después de 2 años en el programa, los participantes ya pueden demostrar ventajas metalingüísticas y después de 5 años estas ventajas aumentan aunque no al mismo nivel de niños bilingües completos (Bialystok, Peets, & Moreno, 2014).

En el caso de Finlandia, los programas de inmersión que existen incluyen a hablantes cuya L1 es finlandés y la L2 sueco. En este país, los programas de inmersión son efectivos dado que se observa que el desarrollo de destrezas receptivas se desarrollan muy temprano (durante los primeros meses de inmersión) y muy rápido. En cuanto a las destrezas productivas, es posible observar su práctica desde los primeros días de estar en un programa de inmersión, a pesar de que al inicio los estudiantes utilizan “micro elementos” de la L2 y sus frases son en su mayoría producidas en la L1. Este uso temprano de la L2 está caracterizado por el uso de rutinas y construcciones de uso diario sin que necesariamente el hablante comprenda cada elemento lingüístico de una oración en la L2 en su totalidad lo cual sirve como apoyo para el aprendizaje de futuros enunciados comunicativos en la L2. En Finlandia, en el kínder la producción oral y la conciencia general del lenguaje son los principales enfoques de los programas de inmersión. Asimismo, todos los niños que pertenecen a este programa de inmersión solo tienen la oportunidad de escuchar y usar la L2 cuando están dentro de la escuela y tienen poca o casi nula exposición fuera del aula. Por lo tanto, es importante que los profesores planifiquen detenidamente sus actividades y rutinas que implican el uso de la lengua (Björklund, Mård-Miettinen & Savijärvi, 2014).

Programas de Inmersión Total en una Segunda Lengua en Ecuador.

En el Ecuador, según lo estipulado en el Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado implementado en el año 2016, las instituciones educativas del país ya sean particulares, municipales, fiscales o fisco misionales deben dictar inglés como lengua extranjera desde el 2do año de educación general básica hasta el 3ro de bachillerato general unificado (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, existen actualmente ciertos centros educativos especialmente aquellos que son particulares que han decidido ir más allá de esta normativa y dictar inglés como segunda lengua desde edad preescolar dentro de sus aulas de clase. A pesar de que no se cuenta con una cifra exacta de las instituciones educativas que han incorporado el inglés como segunda lengua, es posible identificar a aquellas que enseñan inglés como lengua extranjera y a aquellas que han decidido implementar en su malla curricular la enseñanza de inglés como segunda lengua y lo imparten a través de programas de inmersión. Las instituciones que han implementado programas de inmersión gozan de bastante prestigio y su costo mensual es elevado a comparación de otras instituciones particulares, por lo que sus estudiantes pertenecen a un estrato social alto.

Sin embargo, no existen estudios oficiales o publicaciones en revistas que traten sobre la temática de inglés como segunda lengua a través de la inmersión en el Ecuador, mucho menos existen investigaciones de los resultados o efectos de este sistema en instituciones de este tipo.

Aspectos positivos, negativos y limitaciones de los programas de inmersión.

Existen diversos aspectos positivos que se pueden encontrar en los programas de inmersión que están relacionados el tiempo de exposición o permanencia en el programa, los niveles académicos y de proficiencia en la L2, el desarrollo de la lengua materna, el proceso de lecto escritura, la motivación y el desarrollo cognitivo.

Con relación al tiempo de exposición o permanencia en un programa de inmersión, para que los programas de inmersión sean efectivos es necesario que los estudiantes tengan por lo menos un 50% de exposición a la segunda lengua, como es el caso de los programas de doble inmersión o inmersión parcial y, mientras más alto sea el uso de la segunda lengua especialmente en los primeros años, mejor será la fluidez en esta lengua (May, Hill y Tiakiwai, 2004). Genesee (1983) indica que es más relevante el número de horas que los estudiantes reciben diarias de exposición a la L2 que la duración total del programa. Por otra parte, May, Hill y Tiakiwai (2004) afirman que es necesario que los estudiantes permanezcan en estos programas por lo menos durante 6 años en la educación primaria para que los alumnos alcancen un nivel suficiente de bilingüismo. Sin embargo, las ventajas relacionadas con el tiempo de duración de los programas pueden estar influenciadas por aspectos pedagógicos más no por el tiempo de exposición al lenguaje (Genesee, 2009). Por ejemplo, Stevens (1983) realizó un estudio donde se evaluó los resultados de aprendizaje de francés como L2 de dos grupos de estudiantes en dos diferentes programas de inmersión tardía de un año de duración en la ciudad de Montreal. El primer grupo fue expuesto al segundo lenguaje durante un 80% del día escolar mientras que el segundo grupo estuvo expuesto a la L2 un 40%. A pesar de que el primer grupo fue expuesto a la L2 el doble de tiempo, los resultados en las evaluaciones de francés no fueron más altos que el segundo grupo. El investigador indica que estos resultados pueden ser producto de diferentes prácticas pedagógicas.

En cuanto al desarrollo de la lengua materna, Cheng, Li, Kirby, Qiang, y Wade-Woolley (2010), indican que exponer a los estudiantes de primaria a un sistema de inmersión ha sido efectivo para adquirir una segunda lengua sin debilitar ninguna competencia en la primera. Tanto los programas de inmersión parcial temprana como los de inmersión total tardía tienen resultados equivalentes en la L1 como la L2 de los estudiantes. En efecto, Genesee, Lambert y Holobow (1986) y Genesee (1994) afirman que el desarrollo de

destrezas lingüísticas en inglés y el rendimiento académico de estudiantes canadienses que aprenden francés por inmersión no se ve afectado. De la misma forma, Bergstrom, Klatte, Steinbrink y Lachmann (2016) en base a su estudio realizado con estudiantes de preescolar en Alemania, afirman que la inmersión parcial para estos estudiantes resulta ser efectiva para aprender inglés como segunda lengua ya que se observó que los estudiantes no presentan una interferencia significativa en el desarrollo de la lengua materna por su alto nivel de dominio de destrezas receptivas.

Con relación a aprendizaje de lecto escritura, un estudio realizado por Cheng, Li, Kirby, Qiang y Wade-Woolley (2010) encontró que los niños de origen chino, que fueron parte de un programa de inmersión, aprendieron a leer en inglés con más fluidez que aquellos niños que aprendieron a leer bajo el método tradicional de lectura. La causa de esta diferencia significativa en la lectura de ambos grupos se debió a la cantidad de lenguaje de entrada *input* que recibieron los estudiantes dentro del programa de inmersión. Por otro lado, Yuan (2013) realizó un estudio donde se analizó el aprendizaje de chino mandarín en estudiantes de 3 años a través de un programa de inmersión cuya profesora era nativo hablante del idioma. En este estudio los hallazgos fueron que un programa de inmersión no es suficiente para que los estudiantes aprendan a leer y escribir en chino.

Con respecto a los niveles de proficiencia en la L2, en el caso de los programas de inmersión en Canadá, los estudiantes de dichos programas alcanzan niveles altos de proficiencia en la L2 incluyendo las destrezas como lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral en comparación con estudiantes que reciben un currículo en francés (Genesee, 1995). En el caso del nivel académico, los estudiantes de los programas de inmersión alcanzan los mismos niveles de proficiencia en asignaturas como matemática y ciencia en comparación con estudiantes que reciben una instrucción en inglés (Genesee, 1995).

Los estudiantes que forman parte de programas de inmersión inglés-francés tienden a tener actitudes positivas hacia hablantes franceses canadienses en comparación con aquellos estudiantes que son parte de otros programas (Genesee, 1995). Esto sucede gracias a que los profesores enseñan a sus estudiantes aspectos culturales de la lengua, siendo estos elementos esenciales para transmitir las destrezas necesarias para formar hablantes independientes (Yuan, 2013).

Por otro lado, varios estudios indican que los programas tempranos de inmersión doble son favorables para el desarrollo del cerebro ya que cuando la persona aprende dos idiomas diferentes al mismo tiempo con un nivel alto de instrucción, realiza un gran esfuerzo mental para diferenciar distintos aspectos del lenguaje (Yuan 2013). Por ejemplo, en un estudio realizado por Nicolay y Poncelet (2012) en donde se analizó el impacto en el desarrollo cognitivo de estudiantes franceses de preescolar quienes aprendieron inglés mediante un sistema de inmersión, se encontró que los niveles de alerta y de reacción fueron superiores en comparación con aquellos estudiantes que son monolingües. Además, se encontró que los estudiantes que formaron parte de la enseñanza a través un sistema de inmersión, pudieron realizar ejercicios de atención auditiva selectiva más rápido que aquellos estudiantes que solo hablan su lengua materna. Asimismo, los estudiantes que aprendieron una segunda lengua en inmersión desarrollaron mejor habilidades ejecutivas que los estudiantes monolingües. Finalmente, este estudio realizó una comparación entre los niños que aprendieron inglés bajo un programa de inmersión en relación con niños nativos hablantes de inglés y se concluyó que únicamente existía una diferencia de 3 en la competencia de inglés. Es decir, el nivel de los aprendices de inglés que en el estudio tenían 8 años equivalía a un nivel de inglés de un niño nativo hablante de 5 años (Nicolay & Poncelet, 2012).

En cuanto a estudiantes de nivel socio económico bajo Genesee (2009) indica que la participación de estos estudiantes dentro de un programa de inmersión no les expone a que

tengan un desarrollo limitado en la L2 o bajo rendimiento académico. Al respecto, se ha encontrado que este tipo de estudiantes generalmente tiene mejor desempeño que estudiantes que forman parte de programas de francés como lengua extranjera. Además, en ocasiones estos estudiantes pueden desempeñarse igual que estudiantes de nivel socio económico medio en el desarrollo de pruebas que miden destrezas del lenguaje como comprensión auditiva y producción oral. Sin embargo, estos estudiantes pueden tener resultados inferiores en pruebas de lectura (Genesee, 2009).

En términos generales, los estudiantes que cursan programas de inmersión total temprana pueden alcanzar niveles más altos de rendimiento que aquellos estudiantes que cursan programas de inmersión tardía y retardada (Genesee, Lambert & Holobow, 1986). Los programas de inmersión temprana producen mejores resultados en fluidez oral y espontaneidad como en lectura y escritura en los dos idiomas (Dicks & Kristmanson, 2008). Sin embargo, a pesar de que la edad es un factor que influye en la adquisición de una segunda lengua, es posible decir que los programas de inmersión son efectivos sin importar la edad de los estudiantes. Una evidencia de esto es el estudio realizado por Savage y Hughes (2014) con cadetes de la Academia de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos (USAF) quienes realizaron un curso en China con el objetivo de aprender chino mediante un sistema de inmersión. Los resultados del estudio arrojaron que los participantes que aprendieron esta lengua mediante este programa mejoraron significativamente sus destrezas auditivas y lectoras comparando su pre-test con su post-test. Sin embargo, se encontró que no existía una diferencia significativa en la destreza auditiva entre estudiantes que se sometían a este método de aprendizaje por primera vez con aquellos que se sometieron por segunda o más ocasiones. Finalmente, en un estudio realizado por Rugasken y Harris (2009) con estudiantes universitarios Tailandeses que fueron parte de un campamento de verano que implementaba el método de inmersión para aprender inglés dictado por nativo hablantes de inglés. Los

estudiantes fueron expuestos a clases formales en inglés así como también a situaciones informales fuera de clases. Se analizaron los textos escritos iniciales y finales de uno de los grupos participantes que estaba compuesto por 3 estudiantes a cargo de un profesor y se determinó que el número total de palabras que usaron los estudiantes en un texto escrito al finalizar el campamento había aumentado en un 116% en comparación con su producción escrita al inicio del campamento. En cuanto al número total de oraciones escritas al finalizar esta instrucción, estas aumentaron en un 78% en comparación con su producción inicial. Asimismo, todos los estudiantes habían incrementado el uso de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones, artículos y preposiciones en su producción escrita al finalizar el campamento con excepción de un estudiante (Rugasken & Harris, 2009).

Como muestra la literatura presentada, existen algunos beneficios relacionados a la adquisición de una segunda lengua con respecto a los programas de inmersión. Sin embargo, también existen autores que indican que este sistema puede no ser el más adecuado para los estudiantes. Por ejemplo, Díaz y Álvarez (2013) aseguran que algunos programas de inmersión han sido criticados ya que se afirma que el aula de clase no es un ambiente natural para que se produzca la adquisición de la lengua. Asimismo, se cree que un problema que se encuentra en la inmersión surge en el momento en que el estudiante produce algún mensaje con algún error gramatical y el profesor para no bajar la motivación del estudiante no lo corrige generalmente atribuyendo a que el mensaje fue comprendido (Díaz & Álvarez, 2013). Otro problema de la inmersión es que generalmente los estudiantes no tienen muchos modelos de referencia a quien observar para poder imitar una pronunciación correcta ya que generalmente los programas de inmersión únicamente cuentan con un nativo hablante dentro del aula de clase (Rugasken & Harris, 2009).

Además, existen también algunas limitaciones con los programas de inmersión. Baker (2011) indica que los estudiantes canadienses que participan en programas de inmersión no

siempre llegan a alcanzar niveles gramaticalmente precisos en francés dado que la exposición de la L2 se limita al aula de clase. Además, existen ciertas formas del lenguaje que no ocurren de manera frecuente y natural en el aula de clase lo cual genera un ambiente restringido de comunicación. Finalmente, el uso que los estudiantes le dan a la segunda lengua al salir de la escuela es limitado. Es posible mejorar este aspecto incrementando actividades colaborativas y brindando mayores oportunidades para que los niños desarrollen las destrezas del habla y escritura en sus hogares. Además, es importante que los estudiantes estén expuestos a usos auténticos de la segunda lengua en contextos fuera del colegio (Baker, 2011).

Inmersión, bilingüismo y neurociencia.

Gracias a diversos estudios realizados en el ámbito de la neurociencia, se ha podido evidenciar numerosos hallazgos relacionados con la inmersión y el bilingüismo y a la estructura y funcionamiento del cerebro. En efecto, se puede comprobar que la edad de adquisición de la L2 afecta las estructuras cerebrales en individuos bilingües. Por ejemplo, Wei et al. (2015) afirman que la exposición temprana al segundo idioma se asocia con volúmenes mayores en la corteza parietal derecha y que el área cortical del lóbulo parietal superior derecho aumenta a menor edad de adquisición. Asimismo, Kaiser et al. (2015) informa que la adquisición simultánea de L1 y L2 por inmersión desde el primer año de vida está asociada con un bajo volumen de materia gris en regiones asociadas al lenguaje, en la corteza prefrontal, medial temporal y parietal. Esta diferencia persiste incluso cuando se aprende una L3. Sin embargo, Wong, Yin y O'Brien (2016) indican que cuanto más temprano se aprende un idioma y más competencia se alcanza en L2, la intensidad de la materia gris es mayor. Finalmente, Costa y Sebastián-Gallés (2014) indican también que existen cambios en la materia blanca del cerebro asociados al bilingüismo y que además los bilingües tempranos y tardíos de alto rendimiento, en promedio, muestran un aumento de la

materia gris en las áreas de tareas de fluidez verbal (estructuras parietales inferiores izquierdas), procesos articulatorios y fonológicos (putamen izquierdo) y procesamiento auditivo.

En cuanto al impacto del bilingüismo en el cerebro, DeLuca y Moschopoulou (2017) indican que uno de los efectos importantes del bilingüismo en el cerebro es la expansión bilateral del putamen. Esta estructura cerebral ha sido considerada importante en la producción del habla bilingüe tanto en bilingües tempranos y tardíos. La expansión significativa del putamen en este estudio podría reflejar el aumento de la articulación y de las necesidades de intercambiar una lengua con la otra de los hablantes bilingües por inmersión. Otro hallazgo importante de este estudio considera la expansión bilateral significativa del globus pallidus en hablantes bilingües por inmersión. El globus pallidus derecho cambia de forma según la cantidad de L2 de los hablantes bilingües (DeLuca y Moschopoulou, 2017). También, Wong, Yin y O'Brien (2016) determinan que redes similares del cerebro se activan para L1 y L2 en los dominios de lectura, comprensión y producción del habla. Asimismo, Abutalebi et al. (2012) al comparar la actividad cerebral en bilingües y monolingües, encontraron que tanto bilingües como monolingües revelaron actividad de la corteza cingulada anterior, una región del cerebro que ha estado implicada en el control cognitivo, pero los bilingües presentaron una activación cerebral reducida necesaria para resolver el mismo nivel de tarea. Por otro lado, en el estudio realizado por Arredondo et al. (2017) se encontró que los niños bilingües hablantes de inglés y español de 7 a 13 años tuvieron una mayor activación en la corteza prefrontal izquierda durante una tarea de control atencional no verbal en relación con los monolingües ingleses de la misma edad. Por el contrario, los niños monolingües mostraron mayor activación prefrontal derecha que los bilingües. Gracias a estos hallazgos, los autores sugieren que el bilingüismo temprano produce cambios

significativos en la organización funcional de la corteza prefrontal de los niños, la misma que está relacionada con la atención.

En el ámbito de la neurociencia, también se encuentran beneficios de ser un hablante bilingüe. En este aspecto, existen algunos estudios que respaldan la idea de que los hablantes bilingües tienen mejor control ejecutivo que los hablantes monolingües. Por ejemplo, en un estudio realizado por Morales, Calvo y Bialystok (2014) se encontró que los hablantes bilingües demostraban ventajas sobre los monolingües en cuanto a la memoria de trabajo y que además estas ventajas estaban relacionadas a otros componentes del control ejecutivo como inhibición y desplazamiento. Asimismo, en el estudio de Morales et al. (2013) los niños bilingües de 5 años en Canadá superaron a los monolingües en tareas de memoria de trabajo que planteaban demandas adicionales de control ejecutivo. Kalashnikova y Mattock (2014) indican también que ser bilingüe desde el nacimiento es ventajoso para el desarrollo de habilidades de cognición social y funcionamiento ejecutivo

Los beneficios en las funciones ejecutivas de hablantes bilingües sobre monolingües se mantiene independientemente de la edad, origen o cultura de estos hablantes. En un estudio realizado con niños bilingües ingleses cantoneses en escuelas primarias de Hong Kong, se encontró que la competencia lingüística de los niños bilingües fue asociada con su solución de conflictos y capacidad de memoria de trabajo. Además, la relación entre la competencia en la L2 y las puntuaciones en memoria de trabajo siguió siendo significativa después de controlar la edad de los participantes (Tse & Altarriba, 2014). Asimismo, en el estudio de Barac y Bialystok (2012), tres grupos de niños bilingües de 6 años (bilingües chino-inglés, bilingües francés-inglés, bilingües español-inglés) diferentes entre sí con relación al origen cultural y el idioma de educación, mostraron un mejor control ejecutivo que los monolingües hablantes de inglés. Finalmente, con respecto a la atención selectiva y control inhibitorio, los bilingües tienen una atención selectiva y control inhibitorio superior al

centrar su atención en el idioma objetivo e ignorar el lenguaje no objetivo (Zesiger & Poulin-Dubois, 2016). Sin embargo, Barac, Bialystok, Castro y Sánchez (2014) indican que aunque los niños bilingües superaron a los monolingües en una variedad de tareas que evalúan diferentes componentes de la función ejecutiva, esta ventaja es más amplia en cuanto al control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva y menos para la memoria de trabajo.

El aula de clase en los programas de inmersión.

Factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas.

Durante el aprendizaje de una segunda lengua dentro de contextos formales como el aula de clase, existen diversos factores que pueden favorecer o perjudicar este proceso. Según Bergstrom, Klatt, Steinbrink y Lachmann (2016), existen dos grandes grupos de factores que interfieren en este proceso de aprendizaje. El primer grupo corresponde a factores que están íntimamente ligados con la persona que aprende mientras que el segundo grupo está ligado al método de enseñanza (Bergstrom, Klatt, Steinbrink, & Lachmann, 2016). A continuación se mencionarán los factores más importantes dentro de cada grupo.

Factores relacionados con la persona.

Edad.

La edad es un factor importante que interviene en el aprendizaje de una segunda lengua dado que existen algunas posturas relacionadas con este factor. Por ejemplo, en la década de los sesenta surgió la hipótesis sobre el periodo crítico de aprendizaje, que hace referencia a que los seres humanos solo podemos adquirir el lenguaje dentro de un periodo crítico que va desde la infancia temprana hasta la pubertad debido a la maduración cerebral y desarrollo cognitivo del infante (Lennenberg, 1967). Anteriormente, autores como Lennenberg (1967) indicaban que los niños pueden adquirir una primera lengua mejor que los adultos ya que si una persona no es expuesta al lenguaje durante la infancia no podrán adquirir ninguna estructura del lenguaje después (Lennenberg, 1967). Sin embargo, autores

recientes como Marinova-Todd et al. (2000) afirman que los aprendices jóvenes de segundas lenguas no son ni más ni menos eficientes y exitosos que aprendices mayores en la adquisición de una segunda lengua. Asimismo, es importante tomar en cuenta que el éxito que una persona tenga al aprender una segunda lengua dependerá también del tiempo de exposición que esta haya tenido con el segundo idioma en un aprendizaje formal de una segunda lengua, como por ejemplo dentro de una aula de clase (Marinova-Todd et al., 2000). A aquellos niños que comienzan a aprender una segunda lengua desde educación primaria y continúan aprendiendo durante su escolaridad, tienden a mostrar mayor proficiencia que aquellos que empiezan a aprender una segunda lengua años después en la escuela. De todas maneras, aún se considera la posibilidad de que aprendices mayores lleguen a tener una proficiencia alta, sobre todo cuando existen otros factores como la motivación (Marinova-Todd et al., 2000).

A pesar de que la edad no es un determinante en el aprendizaje de una segunda lengua, es posible decir que los estudiantes que comienzan a aprender una segunda lengua a edad temprana tendrán mayor éxito para alcanzar altos niveles de proficiencia comparados con aquellos que empiezan a aprenderla a una edad adulta (Birdsong, 2005). Por ejemplo, en un estudio realizado por Kovelman, Baker y Petitto (2008) se analizó el rendimiento y desarrollo de las lenguas entre niños monolingües y bilingües inglés español y se determinó que los niños bilingües mostraban un mejor desarrollo en lectura, conciencia fonológica y competencia lingüística en ambas lenguas. Además, se concluyó que no solamente el tiempo de exposición es importante en el desarrollo de las dos lenguas, sino también que la edad de exposición tiene un rol importante y que incluso podría disminuir los efectos negativos de un estrato socioeconómico bajo en el bilingüismo (Kovelman, Baker & Petitto, 2008).

Por otra parte, la edad de exposición a la segunda lengua puede traer ventajas cognitivas en hablantes bilingües en comparación con hablantes monolingües. Por ejemplo,

en el estudio realizado por Kapa y Colombo (2013) se examinó a profundidad las diferencias en control atencional entre niños monolingües de inglés, niños bilingües de inglés español que comenzaron a hablar ambas lenguas a los tres años y niños bilingües de las mismas lenguas que comenzaron a hablarlas después de esta edad. A través del *Attentional Network Test*, se observó que los bilingües tempranos tienen una ventaja atencional cognitiva sobre los otros dos grupos (Kapa & Colombo, 2013).

Retomando la hipótesis del período crítico emitida por Lennenberg (1967), hoy en día es posible afirmar que los patrones de edad en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua no se rigen por un período crítico ya que la evidencia cross-lingüística no es lo suficientemente profunda (Vanhove, 2013). De hecho, para Blakemore & Frith (2005) no existe un período crítico de aprendizaje dado que el cerebro es plástico, cambia, establece nuevas conexiones neuronales y está preparado para una vida llena de aprendizajes y adaptaciones al medio. Asimismo, Goswami (2008) indica que el cerebro está biológicamente pre programado y refleja abundante crecimiento en respuesta a diversas clases de estímulos que se presenta en el ambiente. Nouri (2015) afirma que estudios recientes demuestran que adultos aprendices de una lengua no nativa son más rápidos en la adquisición de nuevo vocabulario en la segunda lengua y que pueden recurrir a una comprensión más sofisticada de significados de las palabras que les da ventaja sobre los niños. Incluso el aprendizaje de una segunda lengua en edad adulta puede traer resultados cognitivos beneficiosos como el retrasar los síntomas de ciertos trastornos relacionados con la edad tales como el Alzheimer (Worden, Hinton y Fischer, 2011).

Motivación

Además de la edad, la motivación junto con la actitud y factores emocionales del estudiante son factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Según Masgoret y Gardner (2013), después de realizar un grupo de estudios relacionados al

aprendizaje de una segunda lengua, determinaron que la motivación tiene una fuerte correlación con respecto al aprendizaje de una segunda lengua a comparación de otros factores que también influyen en este proceso como la actitud hacia el aprendizaje. Asimismo, en un estudio realizado por Tanaka y Kutsuki (2016) se analizó la motivación para aprender inglés en estudiantes de primaria en una escuela en Japón cuya L1 era inglés o japonés. Al finalizar el estudio, los resultados indicaron que hablantes con L1 inglés tenían mayor motivación en comparación con hablantes de L1 japonés dado que con el pasar del tiempo los estudiantes no perdieron la motivación para aprender inglés, sino que esta aumentó significativamente en los años intermedios o altos de escolaridad. Esto se debe probablemente al sistema de inmersión de la escuela y a la oportunidad que tenían los estudiantes de usar inglés con sus compañeros nativos hablantes de inglés. Por lo tanto, los sistemas de inmersión que permiten el aprendizaje de la L2 en conjunto con hablantes nativos de esa lengua ayudan a incrementar o mantener la motivación en hablantes de L1 distinta ya que aumenta los contextos de comunicación entre los estudiantes. Finalmente, los autores sugieren que los profesores deben crear entornos educativos en los que el estudiante pueda comunicarse en la segunda lengua para aumentar la motivación intrínseca (Tanaka & Kutsuki, 2016).

En otro estudio realizado por Djigunovic (2015) se analizó la motivación de aprendices jóvenes a lo largo de cuatro años desde el 4to grado hasta el 8vo grado. Al finalizar cada año lectivo, los estudiantes fueron entrevistados y llenaron un cuestionario con preguntas acerca de cuanto habían disfrutado aprender inglés durante ese año. Durante este tiempo se observó que la motivación disminuyó de 5to a 7mo grado, pero en 8vo grado empezó a aumentar. Esto se dio dado que al inicio la novedad de esta experiencia fue desvaneciéndose, pero en el 8vo grado los estudiantes se dieron cuenta del uso práctico de la lengua lo que aumentó su interés y motivación (Djigunovic, 2015). Por lo tanto, es

importante que los docentes implementen varias estrategias para aumentar y mantener la motivación de sus estudiantes en todo momento. En un estudio realizado por Moskovsky et al. (2013) se determinó que cuando los docentes aplican ciertas estrategias dentro del aula, la motivación en los estudiantes aumenta. Algunas de estas estrategias son: mostrar respeto a los estudiantes de la manera en que los abordan o comentan sobre su trabajo y conducta; ayudar a los estudiantes a conocer al profesor y apreciarlo como persona compartiendo con ellos algunos de sus antecedentes, experiencias de vida, intereses y opiniones; conocer a los estudiantes: aprender sus nombres preferidos rápidamente y usar estos nombres frecuentemente mientras interactúan con ellos; mostrar calidez a los estudiantes, por ejemplo, saludándolos con una sonrisa al entrar en clase o donde los encuentre (Moskovsky et al., 2013).

Estatus socio económico

Existen estudios que afirman que el estatus socio económico de estudiantes aprendices de L2 puede influir ya sea de manera positiva o negativa. Por ejemplo, la investigación realizada por Huaqing, Kaiser, Milan y Hancock (2006) tuvo como objetivo examinar el desempeño del lenguaje de niños preescolares afroamericanos de familias de bajos ingresos y explorar los factores específicos relacionados con el estatus socio económico (nivel de educación de la madre, estado civil, y número de hijos en la familia). Los resultados que obtuvo este grupo de estudiantes en la tercera edición del *Peabody Picture Vocabulary Test* fueron aproximadamente 1,5 por debajo de la media de la muestra normativa. En comparación con una pequeña muestra de niños preescolares europeos americanos de los mismos centros educativos, los niños afroamericanos no obtuvieron resultados que difirieron significativamente de sus pares europeos americanos de la misma edad. Por lo tanto, un estatus socio económico bajo en estudiantes de una L2 puede influir de manera negativa al momento de aprender una segunda lengua. Sin embargo, los bajos resultados alcanzados en el

test no significa que estos estudiantes tuvieron una deficiencia lingüística para aprender el idioma (Huaqing, Kaiser, Milan & Hancock, 2006). Además, Nicolay y Poncelet (2013) aseveran que el estatus socio económico de los individuos no influye únicamente en el aprendizaje del estudiante sino que también tiene influencia en el desarrollo cognitivo como en la atención y en las funciones ejecutivas. Esto concuerda con lo encontrado en el estudio realizado por Calvo y Bialystok (2014) en el cual se agrupó a niños de 6 años según su estatus socio económico; niños de clase trabajadora y de clase media. Los dos grupos realizaron pruebas de funcionamiento ejecutivo y pruebas de inteligencia no verbal de lenguaje evaluando el vocabulario receptivo y la atención. En los resultados se observó que los niños de clase media superaron a los niños de la clase trabajadora en todas las medidas; es decir, los niños de la clase trabajadora mostraron tener menos vocabulario receptivo en inglés y obtuvieron puntuaciones bajas en tareas relacionadas con las funciones ejecutivas (Calvo & Bialystok, 2014).

Influencia de la lengua materna.

Anteriormente, autores como Krashen, Long y Scarcella (1979) afirmaban que es importante que el niño tenga conocimientos de la lengua materna dado que esta le ayudará durante el aprendizaje de una segunda lengua para realizar asociaciones entre términos u objetos y, por lo tanto, la enseñanza de una segunda lengua no debería empezar antes de los 3 o 4 años. Sin embargo, hoy en día el hecho de que se deba alcanzar el dominio de la lengua materna antes de comenzar el aprendizaje de una lengua es un mito ya que la introducción de una nueva lengua no daña ni contamina a la lengua materna (Cendoya, 2009).

No obstante, la lengua materna del hablante puede o no tener influencia en la segunda dependiendo de si esta es la lengua mayoritaria o minoritaria de los estudiantes. En el caso de los estudiantes aprendices de una L2 cuya L1 es la lengua mayoritaria, estos hablantes pueden llegar a desarrollar igual o más altas competencias en la L1 en comparación con

estudiantes monolingües (Cheng, Li, Kirby, Qiang, & Wade-Woolley, 2010). Cummins (1992) indica que esto puede darse debido al contacto continuo con la L1 en diversos contextos fuera del colegio como la casa, la comunidad y los medios de comunicación que son un *input* suficiente para el desarrollo apropiado de la L1. En el caso de los estudiantes aprendices de una L2 cuya L1 es la lengua minoritaria, es necesario primero promover el alfabetismo en la L1 en la enseñanza primaria dado que mientras mejor desarrollo de destrezas tengan en la L1, mayor las probabilidades de que desarrollen niveles similares en la L2 (Cummins, 1992). Además, el desarrollo de una L1 contribuirá al buen desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes, como es el caso del *Ramirez Report*. En este estudio reportado por Ramirez et al. (1991), se comprobó que hablantes latinos en Estados Unidos obtenían mejores resultados académicos cuando la lengua de instrucción durante los primeros años escolares era su L1.

Por otra parte, la apreciación de la L1 del estudiante por parte del docente puede influir en el funcionamiento ejecutivo de los estudiantes. En efecto, en un estudio realizado por Goriot, Denessen, Baker y Droop (2015), se analizó las percepciones de los profesores en cuanto a la apreciación de estudiantes que tenían turco y alemán como L1 en escuelas primarias de Holanda. Se determinó que la apreciación de los profesores ante una L1 provoca que los estudiantes se sientan más o menos tolerados por sus maestros. Mientras más positivas eran las percepciones de tolerancia de los estudiantes, mejor era su desarrollo en tareas no verbales de memoria de trabajo dado que sentían que eran aceptados y que podían intercambiar el uso de una lengua a otra (Goriot et al., 2015). En conclusión, la lengua materna de los estudiantes puede intervenir en varios aspectos los cuales deben ser considerados por los docentes de segundas lenguas.

Factores relacionados al método de enseñanza.

Input.

En cuanto al *input*, Krashen (1982) plantea una hipótesis la cual indica que durante el proceso de adquisición de un idioma existe la necesidad de proporcionar materiales en la segunda lengua que esté un escalón más arriba con respecto al grado de conocimiento del alumno. Además, esta hipótesis añade que la adquisición de una lengua surge cuando hay entendimiento del lenguaje que contiene una estructura más compleja de la que el hablante conoce. Esto ocurre gracias a que el hablante utiliza su competencia lingüística para entender mensajes así como también el contexto e información extralingüística. En efecto, esta hipótesis afirma que primero las personas adquieren el significado de las palabras y posteriormente la estructura del lenguaje (Krashen, 1982).

Por otro lado, según el modelo de procesamiento cognitivo de Carroll (Mayor, 1994), el *input* influye en el aprendizaje del significado referencial de sustantivos, verbos y adjetivos, de ciertas variantes morfológicas como plurales y posesivos e incluso de determinados tipo de significado gramatical. Asimismo, en cuanto a la calidad del *input*, Pérez (2008) afirma que según estudios un *input* proveniente de un hablante nativo del idioma puede generar mejores resultados en el hablante en cuanto al campo fonológico. Además, el *input* proveniente de la lectura de libros ayuda al desarrollo de la lengua más que la exposición de la lengua a través de la televisión (Patterson, 2002). En cuanto a la cantidad del *input*, Hoff y Core (2013) indican que existen ciertas propiedades del *input* que debe considerarse en el desarrollo bilingüe del estudiante, entre ellas se encuentra el saber cuántas personas distintas tiene el estudiante como fuente de *input* de ambas lenguas y cuánto *input* recibe el estudiante de hablantes nativos. Sin embargo, el *input* proveniente de diferentes hablantes generará mayor apoyo al desarrollo de la lengua que el de un *input* proveniente de pocos hablantes en un mismo tiempo (Place & Hoff, 2013).

Con respecto al *input* que el estudiante recibe dentro del aula de clase, Ceallaigh (2016) afirma que los programas de inmersión proveen de un *input* adecuado a los

estudiantes ya que ellos están en exposición y en contacto con la L2 la mayor parte del tiempo. Además, sugiere que los profesores deben facilitar la comunicación y comprensión efectiva de sus estudiantes y brindar un *input* comprensible. El profesor, por lo tanto, deberá poner en práctica ciertas modificaciones en su habla como utilizar una velocidad adecuada, realizar pausas, exagerar y simplificar la pronunciación, usar vocabulario simple, usar mayor declaraciones en lugar de preguntas, repetir enunciados (Chaudron, 1988). Asimismo, es necesario que los estudiantes reciban un *input* enriquecido, es decir, un *input* que ha sido diseñado especialmente para presentar a los estudiantes ejemplos de diferentes características de la estructura de la lengua en aprendizaje (Ellis, 2001).

Relación estudiante – profesor.

Un factor muy importante que influye de manera directa en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico de un estudiante es la relación que este mantenga con su profesor. Hamre & Pianta (2001) afirman que los niveles de motivación de un estudiante hacia el lugar de estudios y hacia el aprendizaje tenderán a ser altos si este percibe la relación con su profesor como cercana. Por lo tanto, el contexto escolar y el contacto diario que existe entre estudiantes y profesores puede promover o impedir el desarrollo académico del alumno dado que estos dos factores servirán como soporte para que los estudiantes o bien se comprometan con el proceso de aprendizaje o bien presenten resistencia (Pianta & Allen, 2008). Por esta razón, debe existir una relación cálida y un clima de respeto y de comunicación abierta que fomente no solo el desarrollo académico del estudiante, sino también su progreso conductual (Pianta, 1999). Para que esto sea posible, es necesario que los profesores cuenten con habilidades socio-emocionales para que puedan estar más apegados con las necesidades de sus estudiantes y que puedan generar un ambiente emocional positivo en el aula (Reyes et al., 2012).

Existen algunos estudios que respaldan esta teoría de que existe un mayor aprendizaje cuando existe un buen vínculo entre estudiantes y maestros y se los detalla a continuación. Por ejemplo, en un estudio realizado por Rimm-Kaufman et al., (2014) se observó que en una clase donde la maestra mantuvo una relación más cálida con los alumnos, demostrando interés ante las necesidades individuales de cada uno, los alumnos se esforzaban más, disfrutaban de aprender y compartían ideas con sus compañeros. Asimismo, en la investigación de Reyes et al. (2012) se encontró que los estudiantes pueden pasar un mayor tiempo concentrados en una misma actividad y demostrar una mayor motivación hacia el aprendizaje cuando en su salón de clase reciben un mayor apoyo emocional e interacciones positivas con su profesor. Sin embargo, cuando se enseña una segunda lengua, el establecer relaciones cercanas con los estudiantes puede ser retador, especialmente con un grupo de estudiantes de preescolar (Cruz, 2015). En un estudio cualitativo de Cruz (2015), donde se explora el vínculo afectivo del docente con estudiantes de preescolar en un sistema de inmersión total de inglés, se identificó que el idioma es un limitante para generar este vínculo ya que la comunicación puede verse afectada. Sin embargo, las profesoras que participaron en este estudio indican que es posible llegar a establecer cercanía con sus alumnos a través de varias estrategias como la utilización de juegos y actividades divertidas y a su vez demostrando respeto hacia sus ideas y sus sentimientos para generar una sensación de libertad de expresión dentro del aula (Cruz, 2015). Además, también es importante mantener un contacto físico con los niños y crear un ambiente de sonrisas y entusiasmo con ayuda del refuerzo positivo para validar sus acciones y esfuerzos (Cruz, 2015).

Rol del profesor – estrategias de enseñanza.

Tomando en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, es importante también identificar las características, el rol del profesor y las diferentes estrategias que deben ser empleadas para obtener resultados favorables en los estudiantes.

Con respecto a las características del profesor, este debe ser bilingüe (Swain & Johnson, 1997), o tener un nivel de fluidez nativo o cerca a nativo en ambas lenguas además de tener un conocimiento en educación bilingüe y en el desarrollo de aprendizaje de segundas lenguas (May, Hill & Tiakiwai, 2004). Asimismo, Hickey y De Mejía (2014) mencionan que es importante la formación y preparación constante del docente con el fin de tener una alta calidad en el idioma de destino. Además, los docentes de programas de inmersión necesitan planes y objetivos del lenguaje integrados sistemáticamente con los objetivos académicos en lenguas (May, Hill & Tiakiwai, 2004). Esto les permitirá seleccionar cuidadosamente tareas académicas y estrategias de instrucción con el objetivo de poder modelar y exigir las destrezas y habilidades del lenguaje (Genesee, 1994).

Con respecto a las actividades que deben realizar los docentes, Schmidt y Krickhan (2014) mencionan que para incentivar la participación de los estudiantes, los maestros deben realizar actividades auténticas, significativas, retadoras y a su vez crear un ambiente en el cual el estudiante se sienta respaldado dado que esto permitirá mantener el compromiso en los estudiantes y obtener un aprendizaje más auto dirigido. También, Gillanders, Castro y Franco (2014) sugieren a los docentes de inmersión que consideren algunas recomendaciones en cuanto a la enseñanza de vocabulario: brindar oportunidades en el aula de clase para que el estudiante pueda escuchar y usar palabras en distintos de contextos y situaciones; crear condiciones en las cuales las palabras sean aprendidas en una manera eficaz y efectiva; hacer conexiones explícitas con respecto a las experiencias socioculturales de los estudiantes tanto en sus casas como en la comunidad; crear situaciones en las cuales los niños estén enganchados activamente con el aprendizaje de una nueva palabra. Asimismo, los docentes deben poseer los materiales y recursos necesarios para alcanzar los objetivos del programa. Aquellos materiales didácticos que utilizan las tareas comunicativas para centrarse

sistemáticamente en los aspectos estructurales de la lengua son los que se han desarrollado y utilizado en la mayoría de programas de inmersión (Genesee, 1994).

En cuanto a estrategias específicas, Snow (1990) sugiere que es necesario que los profesores de programas de inmersión pongan en práctica las siguientes estrategias: (1) utilizar lenguaje corporal, gestos y expresiones faciales para apoyar el lenguaje, (2) brindar instrucciones más específicas y detalladas durante la clase y al momento de enviar deberes, repetirlas o resumirlas (3) utilizar variedad de métodos para comprobar entendimiento de los estudiantes como pedir repetición de una instrucción, (4) utilizar mucho material visual y de apoyo que brinden al estudiante una experiencia multisensorial. Finalmente, Yuan (2013) señala que es importante que el docente sea capaz de crear un ambiente seguro y retador en el aula para que el programa de inmersión sea exitoso. Genesee y Hamayan (2000) aporta también con algunas de las estrategias y actividades que los docentes de programas de inmersión deben emplear para estimular la comprensión y producción oral en los estudiantes, y estas son: auto repetición, parafraseo, modelar acciones, uso de sinónimos, diferente entonación, repetición de vocabulario clave, uso de lenguaje corporal, gestos, expresiones faciales, pausas adecuadas y distinta entonación, actividades inductivas (descubrir reglas), oportunidades de comparar patrones de lenguaje ente la L1 y la L2, actividades de reflexión y análisis del lenguaje, material concreto real, apoyo visual, presentaciones multimedia, entre otras.

Con respecto al *feedback* que el profesor da a sus estudiantes, Gass (2003) menciona que un *feedback* correctivo facilita la adquisición de una segunda lengua ya que ayuda a los estudiantes a darse cuenta de formas lingüísticas que ellos posiblemente ignoran y a identificar como sus oraciones en ocasiones difieren de las normas lingüísticas del lenguaje. Lyster y Ranta (1997) clasifican al *feedback* correctivo en dos categorías distintas: reformulaciones y peticiones. En las reformulaciones el docente cambia las frases del

estudiante por frases adecuadas y en las peticiones el docente motiva al estudiante a reformular su enunciado. Lyster and Ranta (1997) también identifican otros tipos de *feedback* correctivo; corrección explícita, cuando el docente hace referencia de manera directa a la forma correcta que el estudiante debe utilizar; reformular; cuando el docente vuelve a decir la misma frase del estudiante cambiando algún componente; pedido de clarificación; cuando el docente pide nuevamente al estudiante que vuelva a decir la frase, sugiriendo que la que mencionó no fue comprendida; sonsacamiento, cuando el profesor utiliza preguntas para obtener la forma correcta de la oración y su reformulación; *feedback* metalingüístico, cuando el profesor comenta sobre la frase del estudiante pero sin decir la forma correcta de manera explícita; repetición, cuando el maestro repite la frase del estudiante haciendo énfasis en el error mediante la entonación. Cada tipo de *feedback* puede ser utilizado en diferentes ocasiones; por ejemplo, un *feedback* de petición puede ser usado cuando el estudiante está familiarizado con el tema y la forma del lenguaje o cuando parecería que el error se está fosilizando (Lyster, 2004). Es importante que los docentes practiquen todos los tipos de *feedback* para motivar a los estudiantes y crear conciencia en la forma de la lengua (Lyster, 2004).

Inmersión y necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas hacen referencia a dificultades propias del individuo e incluyen también a aquellas habilidades privilegiadas o excepcionales de los estudiantes como coeficiente intelectual alto, un talento destacado para la música o matemáticas, o estudiantes que se destacan en liderazgo o en el desempeño de una área como en los deportes (Baker, 2011). En el caso de estudiantes que tienen niveles bajos de rendimiento académico o baja habilidad intelectual y que participan dentro de un programa de inmersión, Genesee (1995) afirma que en Canadá estos estudiantes pueden alcanzar los mismos niveles de proficiencia en inglés en lectura, ortografía, vocabulario y escritura que aquellos estudiantes

en programas de inglés como lengua curricular. Sin embargo, Genesee (1999) asegura que los estudiantes con problemas de rendimiento académico que forman parte de programas de inmersión y que son transferidos a programas de instrucción en su L1 como consecuencia de dificultades académicas muestran mejoría en su desempeño y en su autoestima.

Otros estudios indican que aquellos niños con problemas en lenguaje que se encuentran en programas de inmersión muestran las mismas dificultades en morfosintaxis en ambas lenguas como lo mostrarían aquellos hablantes sin dificultades (Genesee, 2009). Con respecto a la habilidad del hablante en la primera lengua, se cree que estudiantes con bajas habilidades en la L1 no deberían participar en estos programas ya que presentarían dificultades en comparación con lo que alcanzarían en programas de instrucción en su lengua materna.

Genesee (2007) afirma que no necesariamente cuando un estudiante presenta dificultades ya sea académicas o de trastornos de lenguaje dentro de un programa de inmersión debería cambiarse a un programa de instrucción en lengua materna. A pesar de que existe evidencia que indica que la transferencia de un estudiante con dificultades dentro de un programa de inmersión a un programa de instrucción en la lengua materna puede beneficiar al estudiante, no significa que esta sea la única opción (Genesee, 2007). Al respecto, Adams (2016) indica que las actividades para niños con dificultades o problemas del lenguaje en la primera o segunda lengua deben estar diseñadas para que ellos interactúen con su entorno inmediato. Asimismo, este autor indica que es importante que los estudiantes digan la forma correcta de la palabra y la escuchen mientras realizan la acción para fortalecer los vínculos acción-percepción que subyacen al lenguaje. En algunos casos, puede ser posible que los niños con un diagnóstico de problemas en el lenguaje deban ser referidos a terapeutas para obtener apoyo en desarrollo simultáneo de sus habilidades motoras y de lenguaje (Adam, 2016).

También, existe evidencia de que niños que presentan una dificultad de aprendizaje pueden ser capaces de aprender una segunda lengua sin presentar ningún efecto perjudicial para el lenguaje del niño o en el desarrollo de la alfabetización. En un estudio realizado por Burgoyne et al. (2016) se estudió de cerca a un niño bilingüe con síndrome de Down de L1 ruso y L2 inglés que aprendió a leer en dos alfabetos diferentes con diferentes sistemas de símbolos. En términos de lenguaje oral, los autores indican que este niño es igual de competente en ruso que en inglés con una leve ventaja en lectura en inglés que era su lengua de instrucción. Además, las habilidades en la L1 de este niño fueron comparadas con niños monolingües de habla rusa de desarrollo típico y sus habilidades en la L2 fueron comparadas con niños monolingües de habla inglesa en desarrollo y con niños monolingües de habla inglesa con síndrome de Down. La capacidad de lectura de palabras del niño del estudio fue la misma que de aquellos con los que fue comparado. En este caso, la condición del niño en estudio no fue perjudicial en ninguna lengua (Burgoyne et al., 2016).

El rol de los padres en los programas de inmersión.

Existen varios autores que apoyan la idea de que los padres deben estar involucrados dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas cuando estos estudian en un programa de inmersión. En efecto, Kavanagh y Hickey (2013) indican que la participación de los padres cuyos hijos estudian donde se imparte un sistema de inmersión es muy importante en el proceso de educación ya que ellos pueden incluir diversas formas y actividades en casa para reforzar la producción oral y las destrezas de pre lectura y escritura con sus hijos. Asimismo, las relaciones de padres y maestros consistentemente conectadas y positivas han sido consideradas como una característica de una escuela exitosa (Wesley, 2016). Por ejemplo, el mantener reuniones frecuentes entre padres y maestros es una fuente de comunicación efectiva, directa y unidireccional que permite tener un contacto y involucramiento de los padres con la escuela. Además, es importante permitir que los padres

sean quienes establezcan la agenda para las reuniones de padres y maestros Wesely (2016). Por lo tanto, es fundamental que el colegio motive a los padres a involucrarse con sus hijos dentro de su educación dado que estudios empíricos han demostrado que la participación de los padres depende de las invitaciones hechas por los miembros de la comunidad escolar, especialmente por los profesores (Anderson & Minke, 2007).

Es importante identificar que la comunicación entre padres y la escuela es propensa a malentendidos, especialmente cuando hay una diferencia entre la lengua en el hogar y la lengua escolar (Moon, Kang & An, 2009). Sin embargo, los programas de inmersión en preescolar que son efectivos ayudan a padres que no hablan la L2 a realizar actividades que puedan ayudar a sus hijos en casa (Kavanagh & Hickey, 2013). Una evidencia de esto se encuentra en un estudio realizado por Riches & Curdt-Christiansen (2010), donde se comparó a los padres hablantes de inglés y a los de chino en una escuela de inmersión en inglés en Canadá y se encontró que los padres de habla china que no hablaban la L2 del programa seguían involucrados en la escolarización de sus hijos en todo lo relacionado con el hogar.

La producción oral y comprensión en los programas de inmersión.

La producción oral, más que construir oraciones, es un proceso interactivo en el cual se forma un significado que produce y recibe información (Brown & Yule, 1983). El significado y la forma de esta respuesta dependerán del contexto donde suceda la interacción. Esto incluye tanto las características básicas y experiencias de los participantes así como el ambiente y el propósito de la comunicación. Según Suaza (2014), la comprensión oral es un proceso complejo que integra diversos puntos como el identificar señales del habla desde la parte más simple como es la producción de sonidos, el habla en palabras y la sintaxis de las oraciones. Además, el escuchar integra también diversas estrategias no lingüísticas como los conocimientos culturales y sociales adecuados y específicos del contexto (Cassany et al. 1994).

En los programas de inmersión, Dicks y Kristmanson (2008) afirman que los estudiantes que empiezan en los programas de inmersión temprana en francés alcanzan mejores niveles de competencia oral, fluidez y espontaneidad en francés que aquellos que comienzan programas de inmersión mediana o tardía. Sin embargo, es muy común que los estudiantes logren adquirir niveles casi nativos de la segunda lengua en lectura y comprensión auditiva, pero no en escritura (Kowal & Swain, 1997). Dado que la enseñanza de la segunda lengua se la realiza dentro de un contexto comunicativo significativo para los estudiantes, la producción oral no debe tener perfección gramatical, pero sí enunciados con significado entre estudiantes y profesores (Genesee, 1994). En efecto, Goldin-Meadow (2015) indica que los niños expresan ideas combinando gestos con el habla varios meses antes de que expresen las mismas ideas solamente en un discurso oral. Este hecho deja claro que los niños a menudo tienen una comprensión de una noción antes de que sean capaces de expresar esa noción en el habla, eliminando así una explicación frecuente de la lenta adquisición de ciertas estructuras lingüísticas, es decir, que los niños no expresan una estructura dada porque carecen de una comprensión de la noción que subyace a la estructura (Goldin-Meadow, 2015).

Asimismo, dentro de la comunicación profesor-estudiante en el aprendizaje de lenguas el cambio de código es un fenómeno frecuente (Galindo, 2012). El cambio de código o *codeswitching* consiste en ir de un lenguaje a otro en el habla cuando ambos interlocutores conocen las dos lenguas (Cook, 2001). El término *codeswitching* o cambio de código es considerado también para algunos autores como Galindo (2012) como la utilización de la L1 en el aula de L2. Para Deuchar y Quay (2000), el mezclar los dos idiomas o *codemixing* en una misma oración elaborada por niños pequeños puede ser el resultado de un vacío de recursos léxicos. Es decir, el niño utiliza una palabra del otro idioma porque no tiene la palabra en el idioma que quiere expresarse (Deuchar & Quay, 2000). En ocasiones es posible

también que los alumnos utilicen la L1 para expresar con más precisión sus actitudes u opiniones, así como técnica de andamiaje entre ellos ya es posible que acudan a la traducción cuando algo no puedan expresar; por lo tanto, la L1 se convierte entonces en un arma potente para sortear las dificultades de comunicación (Galindo, 2012). Estudios sobre la percepción del habla infantil indican que los niños que son expuestos a dos lenguas pueden identificarlas y separarlas aunque provengan del mismo hablante. Asimismo, niños bilingües tempranos pueden distinguir entre dos lenguas dentro de su propio uso. Sin embargo, aunque los niños no se confundan al mezclar lenguas, es posible que el *input* que tiene mezcla de lenguas no sea una buena fuente para adquirir el lenguaje en comparación con input donde las dos lenguas estén claramente separadas (Byers-Heinlein, 2013). Es posible que la separación de las lenguas no sea necesaria para que los niños aprendan dos idiomas, pero cuando una mezcla de ambas ocurre en una misma oración se puede obstruir el aprendizaje de palabras (Hoff & Core, 2013).

En las comunidades bilingües, se evita mezclar lenguajes en contextos escolares formales. Inclusive cuando las dos lenguas son utilizadas en la enseñanza, solamente una se utiliza para enseñar cada materia académica. Este principio conocido como la regla de una sola materia-una sola lengua evita mezclar idiomas en la educación formal porque puede dificultar el aprendizaje (Antón, Thierry & Duñabeitia, 2015). Sin embargo, existe evidencia de que el mezclar dos lenguas no es perjudicial en el proceso de aprendizaje como lo muestra el estudio de Antón, Thierry y Duñabeitia (2015), donde se investigó como nuevos conceptos son aprendidos en niños y adultos bilingües nativos de euskera y español. La mitad de los participantes completaron el proceso de aprendizaje en un contexto bilingüe mientras que la otra mitad completó la fase de aprendizaje en un contexto puramente monolingüe. Al analizar los datos obtenidos, no se encontró evidencia a favor del método puramente monolingüe. Por

lo tanto, al menos en un contexto donde hay igual y buen dominio de dos lenguas, la mezcla de idiomas no perjudica el proceso de aprendizaje (Antón, Thierry & Duñabeitia, 2015).

En el caso del profesor, este puede generar una situación de *codeswitching* para el desempeño de algunas funciones como el manejo de la clase, dar explicaciones o instrucciones. Al respecto, Galindo (2012) indica que debido a la importancia de la L1 en el aprendizaje de la L2, puede ser necesario incluir en la práctica docente un uso pautado de la L1, como por ejemplo para enseñar vocabulario de una manera más rápida, establecer normas y mantener la disciplina en el aula. Al enseñar vocabulario, una de las funciones más habituales de la primera lengua es la de traducir, ya sea por el mismo profesor o por algún estudiante, lo cual ahorra tiempo al profesor evitando largas explicaciones en la L2 cuya comprensión no siempre está garantizada (Tang, 2002). En efecto, en un estudio realizado en Hong Kong en clases de contenido e idioma integrado (CLIL), se observó que cuando los estudiantes tenían niveles bajos de proficiencia, los profesores utilizaban una cantidad mayor de L1 en sus clases para explicar contenidos e interactuar con los estudiantes. En cambio, con estudiantes de niveles altos de proficiencia, los profesores utilizaban menos la L1, solamente para dar traducciones equivalentes de vocabulario específico. Por lo tanto, se evidencia que los profesores tenían conciencia y medida al usar la L1 con sus estudiantes (Yi Lo, 2014) siendo una estrategia de enseñanza efectiva siempre y cuando se respeten los límites de uso dentro de la clase (Cook, 2001).

En conclusión, el tema del bilingüismo temprano y educación bilingüe es un tema extenso que ha sido analizado y estudiado a lo largo de los años por diferentes autores. Asimismo, a pesar de que se evidencia que los programas de inmersión han sido implementados en algunos países, es necesario continuar analizando este fenómeno en distintos contextos. En el siguiente capítulo, se describe la metodología y diseño de investigación utilizada en esta investigación.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que se utilizó para esta investigación y que ayuda a responder a la pregunta planteada para la investigación ¿cómo el método de inmersión en el contexto ecuatoriano en niños de edad preescolar promueve la producción oral y comprensión en la segunda lengua? fue la de un estudio cualitativo. La investigación cualitativa involucra el estudio de un grupo determinado de personas dentro de sus escenarios naturales (McMillan & Schumacher, 2005). En este caso, se estudió una institución que utiliza inmersión a una edad temprana.

Dentro de la metodología cualitativa, el diseño de esta investigación fue de tipo etnográfico a través de la realización de un estudio de caso. Los diseños etnográficos son procedimientos de investigación cualitativa que se realizan para describir, analizar e interpretar los patrones compartidos de comportamiento, creencias e idioma que se desarrollan con el tiempo en un grupo de personas (Creswell, 2002). Un tipo de diseño etnográfico es el estudio de caso el mismo que utiliza varias fuentes de datos obtenidos del entorno para analizar un sistema definido (McMillan & Schumacher, 2005). El caso que se analizó en la presente investigación fue la producción oral y comprensión de la segunda lengua de estudiantes de preescolar en una institución educativa privada de la ciudad de Quito.

Justificación de la metodología seleccionada

La metodología cualitativa de investigación es la más adecuada cuando se desea explorar un fenómeno central dentro de un grupo específico de participantes (Creswell, 2002). En el caso de este estudio, el aprendizaje de una segunda lengua a través del sistema de inmersión en estudiantes de preescolar es un fenómeno complejo que necesitó ser explorado cuidadosamente dado que existen diversos factores que influyen en este proceso. De igual forma, el objetivo de la investigación cualitativa es comprender un fenómeno desde

la perspectiva de los participantes, analizándolos dentro de muchos contextos y obteniendo información sobre sus sentimientos, creencias, ideas y pensamientos sobre estas situaciones y acontecimientos (McMillan & Schumacher, 2005). Por esta razón, la metodología cualitativa fue la más adecuada para llevar a cabo este estudio, ya que permite analizar desde la observación y desde la entrevista el fenómeno del aprendizaje de una segunda lengua.

Sitio de investigación

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa particular bilingüe de la ciudad de Quito donde se imparte inglés como segunda lengua a través de la inmersión total temprana. Los estudiantes que asisten a esta institución educativa pertenecen a un estrato social alto, por lo que el contexto de esta investigación analiza este estrato social. Esta institución educativa posee un programa de inmersión total temprana desde el año lectivo 1995-1996 que fue el año de su creación. Al tener un programa de inmersión total temprana, los estudiantes de preescolar desde los tres años reciben todas las asignaturas del currículo en inglés durante el horario escolar. El número de estudiantes por clase en el preescolar es de un promedio de 16 alumnos y un 87.5% de los estudiantes tiene como L1 la lengua mayoritaria español. Cada clase de esta sección dispone de una profesora titular más la colaboración de una profesora asistente. Las profesoras asistentes y titulares de esta institución educativa tienen un nivel B2 o más en el *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) English Assessment*, el mismo que es solicitado al momento de selección.

Herramientas de investigación utilizadas

Para poder analizar el fenómeno central de este estudio, se utilizaron dos herramientas de investigación: la observación de campo y la entrevista.

Observación de campo.

La primera herramienta de recolección de datos utilizada en esta investigación fue la observación de campo. Se seleccionó esta técnica dado que permite recolectar información de primera mano en un contexto de investigación específico (Creswell, 2002). Los momentos del día en que los estudiantes fueron observados y grabados fueron dos: durante la hora del *circle time* y en centros de aprendizaje. El *circle time* es el momento del día, generalmente durante la primera hora, en el que todos los estudiantes se sientan en círculo sobre una alfombra, se lee el calendario, se habla del clima, se cantan canciones utilizando números, días de la semana o temas relacionados a la unidad de estudio (Cruz, 2015). Los centros de aprendizaje son áreas especiales en el aula donde los estudiantes pueden trabajar independientemente o en grupos pequeños para construir un concepto, explorar un tema o perfeccionar una habilidad (McClay, 1996). Se determinaron estos momentos de la clase ya que en estos espacios los estudiantes tienen más oportunidades de interactuar con el profesor y entre ellos y demostrar sus habilidades de la L2 en cuanto a producción oral y comprensión. Las filmaciones de estos dos momentos de la clase fueron realizadas en su totalidad por la investigadora del estudio. Durante las observaciones, la investigadora tuvo un rol de observador no participante, puesto que estuvo presente en el aula de clase, ubicado en la parte posterior o lateral, sin involucrarse en ninguna de las actividades de los participantes (Creswell, 2002). A través de la observación de campo se buscó determinar el tipo de producción oral y comprensión que los estudiantes demuestran durante la interacción con sus profesoras y el tipo de estrategias que ellas utilizan para generar estas destrezas en sus alumnos.

Entrevista.

La segunda herramienta de recolección de datos utilizada en esta investigación fue la entrevista. Se escogió la entrevista como herramienta de investigación dado que esta permite a los participantes expresar sus experiencias mediante respuestas espontáneas sin

restricciones o temor (Creswell, 2002). Posterior a las grabaciones de clase, la investigadora realizó entrevistas estructuradas uno a uno con todas las profesoras titulares que participaron en las observaciones. La entrevista estuvo compuesta de 12 preguntas abiertas (véase Anexo A) cuyas respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas por la investigadora. A través de la entrevista se buscó establecer una relación entre la conducta observada en las grabaciones así como las creencias, ideas y pensamientos de los profesores con respecto al presente tema de investigación.

Descripción de participantes

La selección de los participantes fue realizada en su totalidad por la guardiana o *gatekeeper* de la investigación que en este caso fue la directora del preescolar de la institución educativa donde se realizó el estudio. Un guardián es un individuo que tiene un papel oficial o no oficial en el sitio de investigación, el mismo que proporciona acceso al investigador al sitio y le ayuda a identificar a las personas que deben participar en la investigación (Hammersley & Atkinson, 1995). La guardiana seleccionó a seis salones de clase de la sección preescolar para que sus estudiantes sean observados y grabados y para que a su vez las profesoras sean entrevistadas. De las seis clases seleccionadas por la guardiana, dos fueron de *playgroup*, dos de pre-kinder y dos de kínder. Las edades de los estudiantes pertenecientes a estas clases son de 3, 4 y 5 años respectivamente. Para mayor facilidad de la investigadora, se asignó letras para cada una de las clases observadas; de esta manera, a las clases de *playgroup* se les asignó las letras A y B, a las clases de pre-kinder C y D y a las clases de kínder E y F. La información sobre las clases observadas y el número de alumnos se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1:
Clases participantes en el estudio y número de estudiantes por clase

	<i>Playgroup</i>		Pre-kinder		Kinder	
	A	B	C	D	E	F
Niños	7	8	8	8	8	9
Niñas	9	8	8	9	9	8
Total	16	16	16	17	17	17

Además, se contó con la participación de las profesoras titulares de cada clase observada. Según la gatekeeper de la investigación, todas las profesoras que participaron en este estudio tienen un nivel C1 avanzado o C2 Nativo en la destreza de producción oral en el examen de inglés del Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) así como formación académica en psicopedagogía, psicología y educación. Para mayor facilidad de la investigadora, se asignó a cada una de las profesoras titulares participantes nombres distintos a sus nombres reales, como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2:
Nombres de las profesoras titulares participantes en el estudio

	<i>Playgroup</i>		Pre kínder		Kinder	
	A	B	C	D	E	F
Profesora	Julia	Diana	Carla	Ana	Paula	Andrea

Características especiales relacionadas con el estudio

Al menos dos de los estudiantes por cada clase que participó en este estudio son nativo hablantes de inglés y es la lengua de comunicación en sus hogares con sus padres o

familiares cercanos. Por lo tanto, estos alumnos tienen un contexto bilingüe fuera del aula de clase.

Consideraciones éticas

Antes de comenzar con la recolección de datos, se realizó un acercamiento previo con la institución educativa seleccionada para la realización de este estudio. Se ejecutó un primer contacto con la directora del preescolar de dicha institución quien al conocer el objetivo de la investigación estuvo de acuerdo en participar en el estudio. Con este asentimiento, se elaboraron los documentos necesarios para obtener la aprobación por parte del comité de Bioética de la Universidad San Francisco de Quito, quienes se aseguran de que los participantes de la investigación no estén expuestos a riesgos de ningún tipo durante la ejecución de la misma. Para obtener la aprobación del presente estudio, se elaboró un formulario en el que se detalló el diseño de la investigación, los objetivos, los participantes, la metodología y las herramientas de recolección de datos a emplearse. Además, se elaboraron formularios de consentimiento informados tanto para las profesoras como para los padres de familia de los estudiantes participantes. Estos formularios incluían información relacionada con el estudio como el propósito, la descripción del procedimiento, los riesgos y beneficios de la participación de la persona en el estudio, la confidencialidad de los datos y los números de contacto de las personas a cargo de la ejecución de la investigación. Tanto el consentimiento informado enviado a profesoras como el enviado a padres de familia se encuentran en los Anexos B y C respectivamente.

Una vez aprobados estos formularios por parte del comité de Bioética, la directora del preescolar de la institución educativa participante los hizo llegar a los respectivos docentes y padres de los participantes quienes fueron seleccionados con anterioridad. Después de tener la firma de los participantes en este formulario de consentimiento, se estableció un horario

para determinar días y horas exactas en las que la investigadora debía asistir a realizar las observaciones y grabaciones de las 6 clases seleccionadas.

Recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó la observación de campo y la entrevista.

Primero, se obtuvo los horarios de clases de cada una de las profesoras para determinar en qué momento del día ellas realizaban el *circle time* y los centros de aprendizaje y así poder realizar las observaciones de campo y filmarlas. Con esta información, la investigadora realizó un horario personal que indicaba el día, la hora, y el salón de clase que debía ser visitado. El periodo de observaciones y grabaciones fue de 12 días no consecutivos; la investigadora dedicó un día a cada salón de clase para realizar la observación del *circle time* y de centros de aprendizaje. El *circle time* tiene una duración promedio de 30 minutos aproximadamente en todas las clases los centros de aprendizaje 40 minutos. Sumando estas dos actividades y considerando que se realizaron dos grabaciones de las mismas, se contó con 140 minutos de grabación por clase.

Al culminar con todas las grabaciones de clase, la investigadora realizó la entrevista a cada una de las seis profesoras titulares participantes en el estudio. Estas entrevistas se realizaron en el salón de clase de cada una de las participantes de manera individual una semana después de haber concluido el periodo de observaciones y grabaciones y de acuerdo a la disponibilidad de cada una. Se realizó una entrevista por día de una duración aproximada de entre 15 a 20 minutos, por lo que tomó 6 días no consecutivos el culminar con las mismas. Finalmente, con la información recolectada de las observaciones y las entrevistas, se procedió a realizar el análisis de datos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

Procedimiento de análisis de datos

Una vez finalizado el proceso de recolección de datos, la investigadora procedió a analizar los datos como se describe a continuación. Para el análisis de las grabaciones de clase se utilizó como guía los descriptores de habilidades o *Can Do Descriptors* que se encuentran en el *English Language Learner Can Do Booklet Grades PreKindergarten-Kindergarten* del WIDA *World-Class Instructional Design and Assessment*. Los descriptores de habilidades describen como los aprendices de inglés, dependiendo del grado, procesan y usan el lenguaje para cada dominio y nivel de proficiencia (WIDA, 2016). Además, son una muestra de las expectativas lingüísticas de los estudiantes de inglés mientras viajan por el continuo desarrollo y aprendizaje del mismo ya que cada descriptor de habilidades se ubican dentro de los 5 niveles de proficiencia del idioma inglés de inferior a superior: 1 (Entrando), 2 (emergiendo), 3 (desarrollando), 4 (emergiendo) y 5 (conectando) (WIDA, 2016). En el Anexo D se puede observar los descriptores de habilidades correspondientes a las dos destrezas que se analizarán más adelante que son la producción oral (hablar) y la comprensión (escuchar).

Para tener mayor confiabilidad en el análisis de las grabaciones de clase, la investigadora trabajó con un segundo *rater*, un docente de inglés como segunda lengua de una institución educativa distinta a la del estudio. Cada una observó las grabaciones de clase del *circle time* y de centros de aprendizaje en momentos distintos con el fin de relacionar las acciones tanto de los niños como del profesor con uno de los descriptores de habilidades y así escoger uno de los 5 niveles de proficiencia del continuum que ofrece esta herramienta. Posteriormente, la investigadora se reunió con el segundo *rater* para comparar la codificación realizada con cada video y llegar a un solo acuerdo de categorización. Finalmente, se ubicó cada una de las clases observadas dentro de uno de los 5 niveles de proficiencia según los

descriptores de habilidades presentes o ausentes. De cada una de las clases se obtuvieron dos tablas con los descriptores de habilidades, uno por destreza. Se determinó que todas las grabaciones realizadas fueron válidas y no fue necesario descartar ninguna. Además, se pudo observar que no hubo diferencias significativas entre las primeras grabaciones del *circle time* y de centros de aprendizaje con las segundas, por lo que no hubo necesidad de separarlas, sino que ambas observaciones aportaron con mayor evidencia facilitando la ubicación del grado dentro de los niveles de la escala de los descriptores de habilidades. Esta información también aportó para evidenciar lo encontrado en el análisis de entrevistas.

El análisis de las entrevistas fue realizado únicamente por la investigadora a través de la identificación de categorías éticas y émicas. Una vez transcritas las entrevistas se realizó una identificación de frases o palabras claves que surgieron de las respuestas y se registraron al borde de la transcripción temas que surgieron de la lectura. Posteriormente, a cada tema, frase o palabra clave se le asignó dentro de una categoría ética o émica. En este proceso se contabilizaron las veces que se repetía la misma idea o frase lo cual permitía generar temas de análisis más grandes. Al concluir la interpretación de los datos, se relacionó cada tema con la teoría correspondiente al mismo. Finalmente, se distribuyeron los descriptores de habilidades encontrados en las grabaciones dentro de cada tema para contribuir con el análisis.

Detalles y resultados del análisis

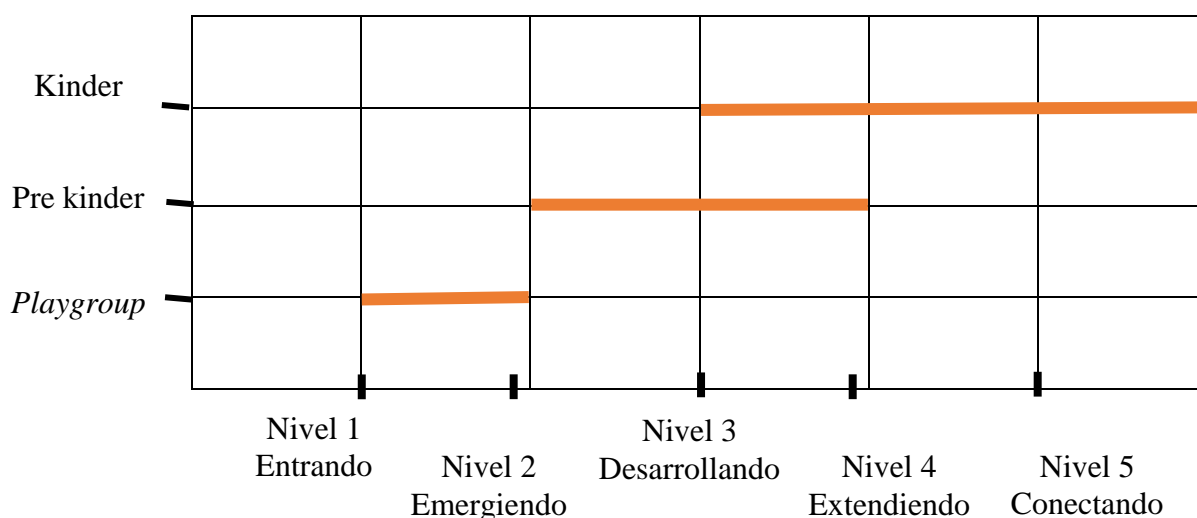
Grabaciones de clase.

Los momentos escogidos para realizar las grabaciones de clase fueron ideales para observar como los estudiantes manifestaban la comprensión de inglés y producción en la segunda lengua. Al ubicar cada uno de los grados dentro de los niveles de proficiencia según los descriptores de habilidades, se determinó que no existe diferencia entre grados de un mismo nivel, ya que tanto en producción oral como en comprensión se encontró que ambos

grados se encontraban dentro del mismo estándar. Por el contrario, se encontró que sí existen diferencias entre grados de diferente nivel. De esta manera, se describió en conjunto los dos grados de *playgroup* (A y B), los dos grados de pre-kinder (C y D) y los dos grados de kínder (E y F) para analizar las diferencias que existen entre la producción oral y comprensión entre estudiantes de los grados mencionados.

En términos generales, se observó que cada grado se ubicó en la parte del continuum esperada para el nivel de conocimiento de la lengua de los *Can Do Descriptors* que se encuentran en el *English Language Learner Can Do Booklet Grades PreKindergarten-Kindergarten* del WIDA *World-Class Instructional Design and Assessment*. De esta manera, en la producción oral la ubicación de las clases fue la siguiente: las dos clases de *playgroup* (A y B) se ubicaron en la mayoría de las habilidades en el nivel 1 (Entrando) y en algunas de las habilidades en el nivel 2 (Emergiendo); las dos clases de pre-kínder (C y D) se ubicaron en el nivel 2 (Emergiendo) y en algunas habilidades de los niveles 3 (Desarrollando) y 4 (Extendido); Las dos clases de kínder (E y F) se ubicaron en algunas de las habilidades de los niveles 3 (Desarrollando), 4 (Extendiendo) y 5 (Conectando) como lo muestra la tabla 3.

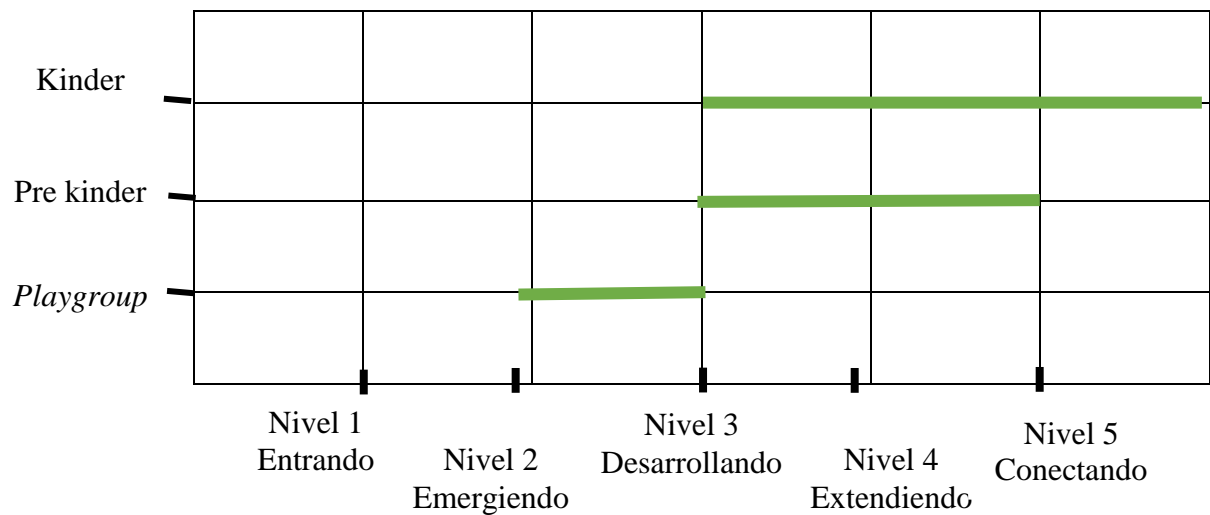
Tabla 3.
Destrezas alcanzadas por los grados de playgroup, pre kínder y kínder en la producción oral



En cuanto a la comprensión, la ubicación de las clases fue la siguiente; las dos clases de *playgroup* (A y B) se ubicaron en el nivel 2 (Emergiendo) y en algunas habilidades en el nivel 3 (Desarrollando); las dos clases de pre-kínder (C y D) se ubicaron en los niveles 3 (Desarrollando) y en algunas habilidades en el nivel 4 (Extendiendo); las dos clases de kínder (E y F) se ubicaron en algunas de las habilidades de los niveles 3 (Desarrollando), 4 (Extendiendo) y 5 (Conectando) como lo muestra la tabla 4. Esto quiere decir que existe un avance de los estudiantes tanto en comprensión y producción oral a medida de que avanzan dentro del programa de inmersión total temprana.

Tabla 4.

Destrezas alcanzadas por los grados de playgroup, pre kínder y kínder en la comprensión oral



Playgroup (Grados A y B).*Producción oral.*

Tabla 5.

Destrezas alcanzadas por los grados de playgroup en la producción oral

	Nivel 1 (Entrando)	Nivel 2 (Emergiendo)
Hablar	- Repetir palabras, frases simples ✓	- Describir dibujos, objetos en el salón o personas familiares usando frases simples. ✓
	- Contestar preguntas de “sí” y “no” acerca de información personal. ✓	- Responder preguntas con una o dos palabras. ✓
	- Nombrar objetos en el salón y objetos diarios. ✓	- Completar frases en rimas o canciones.
	- Identificar personas u objetos en cuentos cortos ilustrados.	- Recontar algunos hechos de cuentos cortos ilustrados.

Como se observa en la tabla 5, los grados de *playgroup* Grado A y B cumplieron con la mayoría los descriptores de habilidades de WIDA del nivel 1(Entrando) en la producción oral o destreza hablar. Es decir, en la clase se observó a los estudiantes repetir palabras o frases simples en inglés como “*I have black*” cuando toman un color o “*I am ready*” cuando están listos para dirigirse a sus mesas de trabajo. También demostraron que son capaces de contestar preguntas de “sí” o “no” acerca de información personal. Por ejemplo, los niños fueron capaces de afirmar o negar ante preguntas del profesor como “*are you ok?*”, “*are you ready for morning activity?*”, “*did you go to the jungle?*”, “*are you wearing pink?*”, entre otras. Asimismo, los estudiantes pueden nombrar objetos en el salón de clase y objetos diarios como, “*jacket*”, “*backpack*”, “*bathroom*”, “*calendar*”, nombres de figuras geométricas como “*circle*”, “*triangle*”, “*square*” y partes del cuerpo como “*head*”, “*hands*”, “*legs*”. Sin embargo, no fue posible determinar si los estudiantes pueden identificar personas u objetos en cuentos cortos ilustrados dado que durante las observaciones de clase no se observó *reading alouds* espacio donde los niños demuestran la adquisición de esta destreza. En cuanto al nivel 2 (Emergiendo), los estudiantes de este grupo pueden responder

preguntas planteadas por el profesor con una o dos palabras. Durante las grabaciones, se pudo observar que los alumnos respondían a preguntas como “*what color is more?*”, “*what color is less?*” mientras observaban un gráfico de barras que la profesora les presenta en el pizarrón utilizando colores. Antes de dar inicio a una actividad, se observó que la profesora hacía preguntas acerca de las instrucciones dadas con el fin de clarificar el entendimiento de sus alumnos. La profesora realizó preguntas como “*how do we do the activity?*” a lo que los estudiantes contestaban “*quiet*” o “*in silence*”. Además, los estudiantes de la clase podían interactuar con la profesora al responder preguntas relacionadas al vocabulario que aprendían en la unidad de ese momento, el cual se refería a las figuras geométricas. La profesora realizaba preguntas puntuales a los alumnos como “*what is this shape?*”, “*how many sides does it have?*”, “*does the rectangle have same sides or different or two are long and two are short?*”, “*are the sides of the square the same or different?*”, “*what shape can we make with 3 sides?*”. A todas estas preguntas los estudiantes respondieron de manera satisfactoria.

Comprensión oral.

Tabla 6.

Destrezas alcanzadas por los grados de playgroup en la comprensión oral

	Nivel 2 (Emergiendo)	Nivel 3 (Desarrollando)
Escuchar	- Clasificar dibujos u objetos siguiendo instrucciones verbales. ✓	- Seguir instrucciones verbales de dos pasos un paso al tiempo. ✓
	- Emparejar dibujos, objetos, o movimientos con instrucciones verbales. ✓	- Hacer dibujos como respuesta a instrucciones verbales. ✓
	- Seguir instrucciones verbales de un paso. ✓	- Responder con movimientos físicos para confirmar o negar hechos. ✓
	- Identificar patrones/ pautas simples descritos/as verbalmente. ✓	- Actuar canciones con cuentos o gestos. ✓
	- Responder con gestos a canciones o cuentos modelados por el maestro. ✓	

Como se muestra en la tabla 6, los estudiantes de los grados A y B pertenecientes al nivel de *playgroup* de la institución se ubicaron en nivel 2 (Emergiendo) y el nivel 3 (Desarrollando) según los descriptores de habilidades de WIDA para la comprensión. En cuanto al nivel 2 (Emergiendo), los estudiantes demostraron que pueden clasificar dibujos u objetos siguiendo instrucciones verbales. Por ejemplo, ellos podían clasificar objetos de acuerdo a su forma (*Square or not square*), a su color (*pink or not pink*) o a su tamaño (*big pink or small pink*). Además, los niños demostraron que pueden emparejar dibujos, objetos o movimientos con instrucciones verbales. Esto se evidenció en la observación de actividades de centros, cuando el profesor presentó un dibujo y los niños debían encontrar la misma figura: “*look for the leaves that are the same and put them together*”, “*match the leaves that are the same*”. También los niños podían relacionar la instrucción dada por el profesor y asociarla con un objeto personal como “*show me if you are wearing something pink*”, a lo que los estudiantes señalaban en su vestimenta una prenda de este color.

Asimismo, los estudiantes demostraron que podían seguir instrucciones verbales de un paso ya que fueron capaces de responder a comandos como “*put your jacket in your backpack*”, “*turn on the lights*”, “*put the sticks away*”, “*go to the green table*”, “*look for squares*”, “*put the center card on the floor*”, “*stretch your legs*”, entre otros. Igualmente, los estudiantes identificaron patrones o pautas simples descritas verbalmente. Por ejemplo, los estudiantes pudieron reconocer patrones como “*square, not square*” o “*seed, stem, leaves*” y a su vez patrones de secuencia numérica en el calendario y por último fueron capaces de identificar palabras que riman, cuando el profesor decía un grupo de palabras como “*toes - noes*”, “*knees - sneeze*”.

Finalmente, dentro del nivel 2 (Emergiendo), los estudiantes son capaces de responder con gestos a canciones o cuentos modelados por la profesora. En este caso, por ejemplo, cuando la profesora cantaba la canción de “*clean up*” al finalizar una actividad, los niños

cantaban la acción mientras limpiaban sus mesas para posteriormente sentarse en la alfombra. Con respecto a las habilidades del nivel 3 (Desarrollando), se observó durante la observación de uno de los centros que los estudiantes fueron capaces de hacer dibujos con respuestas a instrucciones orales al momento de realizar una flor. El profesor indicaba la instrucción *“make a flower; first the stem, then the leaves, and then the flower”* y los niños trabajaban de manera independiente. Asimismo, ellos podían responder a la instrucción de *“trace the line and make a shape”* a través de un dibujo.

Por otro lado, los niños demostraron que podían responder con movimientos físicos para confirmar o negar hechos. Esto se evidenció al observar a los niños levantar la mano o mover la cabeza a manera de respuesta positiva o negativa. Por ejemplo, cuando la profesora hizo preguntas personales como *“who played carnival?”* o *“who used water ballons?”* ciertos estudiantes levantaron la mano, o a preguntas de *“did you like centers?”* o *“did you enjoy vacations?”* algunos movieron la cabeza según su respuesta. También, cuando la profesora decía *“who is ready?”* los niños adoptaban posturas como espalda recta y piernas cruzadas para posteriormente levantar la mano e indicar que estaban listos. De igual forma, los estudiantes podían actuar canciones y cuentos con gestos como cuando la profesora cantaba canciones como *“hands up, hands on the lap, hands on your mouth”* o *“walk around the circle, crawl around the circle, go to your place”*. Al cantar otras canciones, los estudiantes realizaban la mímica sin necesidad de que el profesor realice la mímica de estas canciones con ellos. Finalmente, los estudiantes demostraron seguir instrucciones verbales de dos pasos, un paso al tiempo a comandos como *“sit criss cross applesauce and look at the teacher”* o *“stand up if you are wearing pink and then turn around”* o *“stand up and look for squares in the class”*.

Por otra parte, en ambos grados se observó que los estudiantes están en un nivel más avanzado en cuanto a comprensión comparado con la producción oral, destreza en la que

presentan un nivel inferior. Esto sugiere que en el caso de estos estudiantes la comprensión de la L2 precede a la producción oral de los estudiantes. Se observó en estas dos clases que el uso de gestos y lenguaje corporal por parte de los estudiantes y profesoras como estrategias de comprensión y producción oral. En efecto, es posible decir que lo observado en estas aulas apoya lo enunciado por Goldin-Meadow (2015) ya que se evidencia que los niños utilizan una variedad de gestos para poder expresarse con el profesor y dar a conocer ante otros que lo enunciado ha sido comprendido. Por lo tanto, en este nivel queda evidenciado que los niños tienen una comprensión antes de que la puedan expresar en el habla como lo indican los autores mencionados.

Asimismo, en ambas clases se observó que tanto las profesoras titulares como las asistentes tenían una conexión y gran interés por el estudiante. Las profesoras demostraron conocer a sus estudiantes y llamarlos por el nombre en todo momento y mostraron tener calidez y actitudes de respeto, estrategias mencionadas por Moskovsky et al., (2013) para incentivar la motivación en los estudiantes. Es por eso que los estudiantes demostraron estar enganchados y felices durante todo el desempeño de la clase.

Con respecto a las estrategias metodológicas por parte de la profesora, se observó que ambas docentes aplicaron diferentes estrategias como el uso de vocabulario simple, repetición de frases o palabras, refuerzo positivo, distintos tonos de voz, modelación de instrucciones, uso de canciones y actividades kinestésicas para captar la atención del estudiante y motivarlo. A partir de esto, se puede decir que los niños de este nivel están recibiendo un *input* adecuado y de calidad tal como lo indican Chaudron (1988) y Ceallaigh (2016).

Se pudo observar que en las dos clases las actividades que los estudiantes realizaron en los centros tenían un objetivo claro, lo que demuestra que existió una planificación adecuada con anterioridad. Los estudiantes utilizaron diferentes materiales y estaban siendo

monitoreados por la profesora de clase y la profesora asistente durante todo el tiempo. Se pudo observar que durante la hora del *circle time* tanto en el grado A como en el B, las respuestas de los estudiantes hacia la profesora fueron en su mayoría en inglés. En ocasiones, cuando el estudiante utilizaba la L1 para dirigirse a su profesora, ella corregía el error haciendo que el estudiante repita la misma frase en inglés. Es decir, la profesora aplicaba un *feedback* correctivo con sus estudiantes así como lo describe Lyster y Ranta (1997).

Por otro lado, durante los centros de aprendizaje, momento en el cual los estudiantes trabajan de manera independiente, los alumnos conversaron entre ellos en español, siendo capaces de en ocasiones hacer frases utilizando una o dos palabras en inglés como “¿*donde esté mi center card?*”, “*a mí me gusta el purple*”, “*yo si estoy quiet*”, “*yo tengo black en mis zapatos*”. Mientras los estudiantes realizaban los centros de aprendizaje y necesitaban dirigirse a la profesora, utilizaban español en frases como “¿*esto dónde va?*”, “*necesito ayuda*”, e incluso en situaciones cotidianas donde se espera que el estudiante sea capaz de producir una frase en inglés lo hacían en español como por ejemplo al terminar una actividad repetían constantemente, “*profe ya terminé*” en vez de “*I am finished*”. En esta situación las profesoras repetían la frase en inglés para que el estudiante lo diga, aplicando también un *feedback* correctivo. Igualmente, en las dos clases se observó que la profesora utilizó español en una sola ocasión. La maestra del grado A lo utilizó como recurso para poner disciplina a una niña que no estaba siguiendo instrucciones. La profesora le dijo “*es la última oportunidad*” pero inmediatamente después le dijo “*this is the last time*” con el fin de que ella entienda que su conducta no iba a volver a ser aceptada. En este caso, la profesora utilizó la L1 con un propósito específico aplicando uno de los casos que Galindo (2012) menciona.

Pre-kinder (Grados C y D).

Producción oral.

Tabla 7.
Destrezas alcanzadas por los grados de pre-kinder en la producción oral

	Nivel 2 (Emergiendo)	Nivel 3 (Desarrollando)	Nivel 4 (Extendiendo)
Hablar	- Describir dibujos, objetos en el salón o personas familiares usando frases simples. ✓	- Recontar cuentos cortos narrados a través de dibujos. ✓	- Cantar líricas repetitivas independientemente.
	- Responder preguntas con una o dos palabras. ✓	- Repetir oraciones de rimas o cuentos con patrones.	- Comparar atributos u objetos reales. ✓
	- Completar frases en rimas o canciones. ✓	- Hacer predicciones. ✓	- Indicar relación espacial de objetos reales usando frases u oraciones cortas.
	- Recontar algunos hechos de cuentos cortos ilustrados.	- Contestar preguntas específicas de cuentos leídos en voz alta. ✓	- Recontar cuentos narrativos a través de dibujos detallados.

Como se muestra en la tabla 7, los grados de pre-kinder (Grados C y D) cumplieron con todos los descriptores de habilidades de WIDA del nivel 2 (Emergiendo) y algunos de los del nivel 3 (Desarrollando) y 4 (Extendiendo) para la producción oral. Con respecto al nivel 2 (Emergiendo), los estudiantes fueron capaces de describir dibujos u objetos usando frases simples y de responder preguntas con una o dos palabras. Por ejemplo, las profesoras de los dos grados mostraron a sus alumnos diferentes objetos y les pidieron que los describan utilizando preguntas como *“why are these objects different?”*, *“what do they have in common?”*, *“what are the properties?”*, *“what are the shapes, the colors, the size, the texture?”*, *“what do you see?”*, *“How is the pencil?”*, a lo que los niños respondían diciendo *“it’s a square”*, *“it’s pink”*, *“it has corners”*, *“it is soft”*. Los estudiantes también podían responder preguntas relacionadas a otros temas; por ejemplo, *“what comes next in the patter?”*, *“what do we have to do if we want to talk?”*, *“how was the weather when you were sleeping?”*, *“what do I use my hands for?”*, *“at what time do we go home?”*, entre otras. Además, los estudiantes fueron capaces de completar frases en rimas o canciones. En este

caso, la profesora daba inicio a la canción y los estudiantes continuaban completándola de manera independiente. Por ejemplo, durante el *circle time*, los niños cantaban la canción del clima cuando era el turno del *weather helper* de decir el clima de ese día. Asimismo, cantaban por si solos la canción *Mr. Sun* cuando el día no estaba soleado o también completaban canciones relacionadas a emociones como en “*if you are happy and you know it*”. Sin embargo, no fue posible evidenciar la habilidad de recontar algunos hechos de cuentos cortos ilustrados dado que en ninguno de los dos paralelos surgió un contexto para que surjan acciones que demuestren esta habilidad.

Con respecto al nivel 3 (Desarrollando), los estudiantes fueron capaces de hacer predicciones, que variaron desde predecir la siguiente figura en un patrón hasta predecir el clima cuando salgan a jugar al patio o por la tarde. En este último caso, los estudiantes fueron capaces de responder a las preguntas y además de justificar sus respuestas. Por ejemplo, cuando la profesora preguntaba “*what do you think will happen to the weather when we go to outdoor playing?, Why?*”, algunos estudiantes respondieron, “*I think it is going to be sunny because the sun is coming*” o “*in the afternoon I think is going to be rainy because every time is rainy*”. En este caso último caso la profesora dijo “*all the days have been rainy*” con el fin de corregir lo que dijo su estudiante. Por otro lado, los estudiantes fueron capaces de contestar preguntas específicas de cuentos leídos en voz alta. En el caso de la clase C, durante la observación los estudiantes realizaban un estudio de un autor (Peter Raynols) del que habían leído varios libros con anterioridad. Algunas de las preguntas que la profesora hizo a los estudiantes fueron: “*what is the name of the author of the book ‘Ish’?*”, “*who is the main character in the book Ish by Peter Raynols?*”, “*what does Peter Raynols use?*”. Todas estas preguntas fueron contestadas por los estudiantes de manera satisfactoria.

En el caso del grado D, la profesora hizo preguntas sobre un libro que leyeron con anterioridad ya que era necesario recordarlo antes de ir a uno de los centros. El libro que

habían leído era *The Little Yellow Chicken* y algunas de las preguntas fueron: “*who are the characters of the story?*”, “*what did the friends do?*”, a las cuales los alumnos respondieron de manera exitosa. Sin embargo, no se pudo determinar si los estudiantes tienen la habilidad de recontar cuentos cortos narrados a través de dibujos o de repetir oraciones de rimas o cuentos con patrones dado que no hubo situaciones que permitan evidenciar esas habilidades de este nivel de la escala de WIDA. Con relación al nivel 4 (Extendiendo), los estudiantes demostraron poseer la habilidad de comparar atributos u objetos reales. Cuando la profesora les presentó diferentes objetos o pedazos de tela de diferentes texturas, además de describir sus propiedades físicas, los estudiantes debían compararlos unos con otros y decir las diferencias. Algunas de las respuestas fueron: “*they have a different color*”, “*one is green and one is blue*”, “*they have different name*”; “*one is a sponge and the other is not*”, “*this is soft and this is rough*”, “*one is big and one is small*”, entre otras. De igual manera no se pudo evidenciar acciones que demuestren que los estudiantes poseen la habilidad de recontar cuentos narrativos a través de dibujos detallados, cantar líricas repetitivas independientemente o de indicar relación espacial de objetos reales usando frases u oraciones cortas. Es probable que los estudiantes sí tengan estas habilidades desarrolladas, pero no fue posible detectarlas en los contextos en los que se realizaron las grabaciones por parte de la investigadora.

Comprensión oral

Tabla 8.
Destrezas alcanzadas por los grados de pre-kinder en la comprensión oral

	Nivel 3 (Desarrollando)	Nivel 4 (Extendiendo)
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir instrucciones verbales de dos pasos un paso al tiempo. ✓ - Hacer dibujos como respuesta a instrucciones verbales ✓ - Responder con movimientos físicos para confirmar o negar hechos. ✓ - Actuar canciones con cuentos o gestos ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar dibujos siguiendo descripciones verbales. ✓ - Seguir instrucciones verbales y compararlas a visuales o modelos no verbales. ✓ - Distinguir entre lo que pasa antes o después de actividades verbales o cuentos. - Actuar en respuesta a cuentos leídos en voz alta.

Como se observa en la tabla 8, los grados C y D para la comprensión oral demostraron tener todas las habilidades correspondientes al nivel 3 (Desarrollando) y algunas del nivel 4 (Extendiendo). Con respecto al nivel 3 (Desarrollando), los niños demostraron que pueden seguir instrucciones verbales de dos pasos un paso al tiempo como “*sit in front of me and find the same object inside the bag*”, “*find your center card and go to your center*”, “*find your last name initial letter and pick it with the spatula*”, “*get an object and you are going to tell me if this object is the same of different from the one you have*”, entre otras. Además, los estudiantes mostraron que pueden responder preguntas con movimientos físicos para confirmar o negar hechos. Algunos respondían levantando la mano o moviendo la cabeza para dar una respuesta afirmativa o negativa. Por ejemplo, en preguntas como “*who thinks is going to rain again?*”, “*who thinks is not going to rain today?*” o “*whose last name starts with C?*”, los estudiantes levantaban la mano o utilizan gestos como *thumbs up*, pero en preguntas como “*did we come to school on Sunday?*” movían la cabeza según sea su pensamiento. Asimismo, los estudiantes fueron capaces de hacer dibujos como respuestas a instrucciones verbales dadas por el profesor. Esto pudo evidenciarse durante la participación e interacción alumno profesor durante los centros de aprendizaje especialmente en el centro de *language* ante instrucciones como “*draw an upper case letter*”, “*draw a lower case*

letter”, “*color the letter with blue*”, “*draw a line on a paper*”, “*write the letter that you are missing here*”. Todas estas instrucciones fueron seguidas por los alumnos de manera exitosa.

De igual manera, los estudiantes de estos dos grados demostraron que pueden actuar canciones con gestos, por ejemplo, durante canciones como “*if you are happy and you know it*”, o mientras contaban del 1 al 15 cantando o cuando tocaban una parte del cuerpo siguiendo un patrón específico (por ejemplo 1, 2, 3 - *legs, legs, head*). Con respecto al nivel 4 (Extendiendo), los estudiantes demostraron que han adquirido la destreza de encontrar dibujos siguiendo instrucciones verbales cuando completaban correctamente instrucciones dadas por las profesoras como “*point to the character of the story*”, “*find and object that is rough*” o “*find and object that is soft*” o “*what object is the shape of a sphere?*”, entre otras.

Del mismo modo, los niños de estos dos grados demostraron que son capaces de seguir instrucciones verbales y compararlas a visuales o modelos no verbales al poder hacer dibujos siguiendo instrucciones como “*draw a big circle in the middle of the page, then draw the arms, then the legs, then the eyes, and then color the frog*”. No obstante, no se pudo evidenciar la el dominio o ausencia de dos habilidades de este nivel 4 (Emergiendo) como la de distinguir entre lo que pasa antes o después en actividades verbales o cuentos y la de actuar en respuestas a cuentos leídos en voz alta. Esto se debió a que durante las observaciones no surgieron situaciones propicias para que los estudiantes demuestren sus capacidades con relación a estas dos destrezas.

Por otra parte, en ambos grados se observó que los estudiantes se encuentran tanto en producción oral como en comprensión en los niveles 3 (Desarrollando) y 4 (Extendiendo) ya que demuestran haber adquirido todas las habilidades de estos dos niveles. La diferencia radica en que en la producción oral todavía se encuentran en el nivel 2 (Emergiendo) ya que los alumnos dominan todas las habilidades de este nivel. Esto sugiere, al igual que en el caso

de los estudiantes de *playgroup*, que la comprensión de la L2 precede a la producción oral de los estudiantes ya que es notorio observar que la comprensión está más fortalecida.

Asimismo, en ambas clases se observó una gran variedad de recursos y estrategias metodológicas por parte de la profesora similares a las que se encontraron en las dos clases de *playgroup* como la repetición, uso de gestos lenguaje corporal, distintos tonos de voz para captar atención del estudiante, modelación de instrucciones, uso de canciones y actividades kinestésicas lo cual indica que los estudiantes están expuestos a un *input* adecuado y de calidad como lo indican Ceallaigh (2016), Chaudron (1988) y Ellis (2001). Se observó también que las profesoras tenían una conexión y gran interés por el estudiante y que tanto las profesoras titulares como las asistentes demostraron conocer a sus estudiantes y llamarlos por el nombre en todo momento y demostraron tener calidez y actitudes de respeto que son algunas estrategias mencionadas por Moskovsky et al., (2013) para incentivar la motivación en ellos. Algo particular de estos grados fue el que las maestras realizaban además más refuerzos positivos constantes para que los estudiantes se sientan motivados para hablar y expresarse en inglés lo cual fue una estrategia efectiva ya que los niños demostraban su interés hacia la clase.

Además, las maestras son exigentes con los niños en la producción de palabras de vocabulario que ya conocen en la L2. Por ejemplo, en la clase D la profesora preguntó “*what has a shape of a sphere?*” y la mayoría de estudiantes señalaron a objetos en lugar de decir la palabra. Ante esto, la profesora les dijo “*say the word, I don’t understand when you point*”.

Asimismo, se pudo observar que en las dos clases las actividades que los estudiantes realizaron en los centros tenían un objetivo lo que demuestra que existió una planificación adecuada realizada por la profesora con anterioridad. Los estudiantes utilizaron diferentes materiales y estaban siendo monitoreados por la profesora de clase y la profesora asistente durante todo el tiempo al igual que en las clases de *playgroup*. Se pudo observar también que

tanto en el grado C y D durante la hora del *circle time*, las respuestas de los estudiantes hacia el profesor fueron siempre en inglés. Al igual que en las clases A y B de *playgroup*, en ocasiones algunos estudiantes utilizaron la L1 para dirigirse a su maestra, momento en el cual ésta corregía el error haciendo que el estudiante repita la misma frase nuevamente en inglés.

Por otro lado, durante los centros de aprendizaje, momento en el cual los estudiantes trabajan de manera independiente, los alumnos conversaban entre ellos en español. Algunos de ellos incluso decían en la L1 palabras que ya conocen en inglés como números, letras y colores. Otros podían repetir frases utilizando vocabulario simple como “*I need black*”, “*I have the yellow*”. Sin embargo, si un estudiante necesitaba ayuda de la profesora durante los centros de aprendizaje siempre se dirigía hacia ella utilizando frases como “*I am finished*”, “*I don't have a paper*” tanto en el grado C como en el D, situación que no se observó en los grados de *playgroup*. En el caso del uso de español, se pudo observar que en las dos clases la profesora no utilizó español en ninguna ocasión con ningún estudiante. Sin embargo, fue utilizado en la clase C como estrategia para explicar un concepto el cual el profesor pidió describir, algo que menciona Galindo (2009) que es posible realizar. Esta situación surgió cuando la profesora del grado C preguntó “*what is a character of the story?*”. En este momento los niños tuvieron dificultad para expresarse y explicar, por lo que una estudiante respondió “*a character in spanish is personaje*” a lo que la profesora respondió “*yes, but we speak in English*”, que también tiene una connotación de *feedback* correctivo explicado por Gass (2003). Finalmente, en ambos grados se pudo observar que los niños empezaban a tener conciencia fonológica de sonidos iniciales y finales en palabras de vocabulario diario o en sus nombres, algo que no sucede en las clases de *playgroup*.

Kinder (Grados E y F).

Producción oral.

Tabla 9.
Destrezas alcanzadas por los grados de kinder en la producción oral

	Nivel 3 (Desarrollando)	Nivel 4 (Extendiendo)	Nivel 5 (Conectando)
Hablar	- Recontar cuentos cortos narrados a través de dibujos.	- Cantar líricas repetitivas ✓ independientemente	- Explicar situaciones. ✓ - Ofrecer opiniones personales. ✓
	- Repetir oraciones de rimas o cuentos con patrones. ✓	- Comparar atributos u objetos reales.	- Expresar con razones los gustos, disgustos o preferencias. ✓
	- Hacer predicciones. ✓	- Indicar relación espacial de objetos reales usando frases u oraciones cortas.	- Contar cuentos originales con detalles emergentes.
	- Contestar preguntas específicas de cuentos leídos en voz alta. ✓	- Recontar cuentos narrativos a través de dibujos detallados. ✓	

Como se indica en la tabla 9, Con respecto a producción oral, los grados de kinder (Grados E y F) demuestran tener dominio de la mayoría de los descriptores de habilidades de WIDA del nivel 3 (Desarrollando), del nivel 4 (Extendiendo) y del 5 (Conectando). En cuanto al nivel 3 (Desarrollando) se pudo apreciar que los estudiantes pueden repetir oraciones de rimas con patrones, evidenciado en la producción de canciones por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en la canción “*Kinder F, kínder F, what do you see? I see Joaquín looking at me*” los estudiantes podían cantar y cambiar de nombres con otros estudiantes de la clase manteniendo la estructura y rima de la canción. En otra ocasión, antes de leer un libro los estudiantes repetían una frase que incluía los nombres de las partes del libro mientras la profesora les señalaba cada parte “*Front cover, back cover, and spine of the book, open it up, and lets take a look*”.

Asimismo, los estudiantes demostraron tener la capacidad de hacer predicciones. Estas predicciones variaban en distintos niveles de complejidad. Por ejemplo, los estudiantes podían determinar que viene después en un patrón como “*small, médium, big ball, what comes next?*”, también podían realizar predicciones relacionadas al clima del día siguiente.

En este caso, el *weather helper* pregunta a la clase “*who thinks tomorrow will be sunny?*” para lo cual los estudiantes hicieron sus predicciones y realizaron un gráfico de barras para determinar la predicción que más fue nombrada por la clase. Asimismo, los estudiantes realizaron predicciones en base a historias siendo capaces de expresar lo que pensaban que pasaría después en la historia que leían; por ejemplo, la profesora preguntaba “*how is the girl going to take the heart out of the bottle?*” a lo que los estudiantes respondieron “*she needs to break the bottle*” y ante la pregunta “*What do you think she is going to use to break the bottle?*” respondieron “*a hammer*”.

Igualmente, los estudiantes demostraron que son capaces de contestar preguntas específicas de cuento leídos en voz alta. Durante este momento de la clase, los niños estaban leyendo el libro *The Heart and the Bottle* escrito por Oliver Jeffers. La profesora hizo algunas preguntas antes y durante la lectura del libro como “*who is the autor of the book?*”, “*how did he draw the pictures from the book*”, “*what is the difference between this book and the other?*”, “*how did he draw the girl?*”, “*what happened when she tried to take the heart out of the bottle?*” y las respuestas fueron “*Oliver Jeffers*”, “*with water colors*”, “*there is a girl in this book*”, “*she has a mouth, the legs look like sticks*” y “*she couldn't because the heart was heavy and big and it grows*” respectivamente. Sin embargo, no se pudo observar si los estudiantes tienen o no la habilidad de recontar cuentos cortos narrados a través de dibujos.

En cuanto al nivel 4 (Extendiendo) los estudiantes de ambos grados demostraron tener la habilidad de cantar líricas repetitivas independientemente en distintos momentos de la clase. Por ejemplo, en la mañana cuando el *calendar helper* dice, “*let's sing the good morning song*”, ellos cantaron esta canción sin necesidad de que la profesora les de la pauta. Asimismo, al momento de analizar el clima, cuando el *weather helper* debe decir el clima del día, los estudiantes cantaron solos “*what does the weather man says today? go to the window and look outside. how is the wheater today?*” De igual forma, cuando era el momento de

limpiar, los estudiantes cantaron por si solos una canción que les ayudó a organizarse como “*everybody to your place, to your place, to your place*”.

También, los estudiantes de ambos grados del kínder fueron capaces de demostrar que pueden recontar cuentos narrativos a través de dibujos detallados. Una evidencia de esto se observó cuando la profesora les mostraba a los estudiantes un dibujo de una parte de la historia que leyeron y ellos pudieron describirla y recontarla. Por ejemplo, la profesora mostró el dibujo y preguntó “*what were the curiosities that the girl in the book had?*” a lo que los estudiantes respondían “*about animals, monkeys, whales, the outer space, food, rockets, boats, and water*”. No obstante, no se pudo determinar si los estudiantes de estos grados tenían la habilidad de indicar la relación espacial de objetos reales usando frases u oraciones cortas o si podían comparar atributos u objetos reales (forma, tamaño, color). Sin embargo, se presume que estas habilidades si están interiorizadas en este grupo de estudiantes dado que los estudiantes del grado inferior si las presentan.

Con respecto al nivel 5 (Conectando), los estudiantes demostraron su capacidad de explicar situaciones. Por ejemplo, los estudiantes se mostraron reflexivos al explicar cuando es momento de guardar sus compas en la maleta y cuando es tiempo de ir al baño. En esta situación, la profesora preguntó “*when do you think is time to go to the bathroom?*” y los estudiantes respondieron “*in the minute break because we are in the circle*” o ante la pregunta de la profesora “*when do you think is time to put the jacket in the backpack?*” respondieron “*after circle time*”. Además, estos estudiantes fueron capaces de explicar y justificar su respuesta en un problema de matemática. El problema decía; “*There are 14 bags and on each one I put 2 pencils. How many pencils do I have?*” Los estudiantes explicaron lo que se debía hacer ante este problema “*First, draw the bags, then the pencils*”. Por otro lado, los estudiantes fueron capaces de ofrecer opiniones personales, incluso realizando conexiones. Por ejemplo, un estudiante fue capaz de hacer un comentario sobre una foto del

autor del libro que leyeron. El estudiante dijo: *“I think Oliver looks like Michael Jackson because the cloths and the hat look like Michael Jackson and he has a guitar”*. También, otros estudiantes realizaron comentarios sobre lo que hacen o cómo se sienten a la hora de dormir. Algunas de las frases fueron *“the light coming from the window distracts me and I can't sleep, so I don't look at the window”*, *“when I can't sleep and [I] feel scary I get my blanket”*

Además, los estudiantes fueron capaces de expresar con razones sus gustos, disgustos o preferencias. En la clase F, por ejemplo, los estudiantes al iniciar el día tenían un momento de compartir con un amigo su parte favorita del libro que leyeron la clase anterior. En este caso, dijeron los gustos de sus compañeros a través de frases como *“his favorite part of the book was when the dad was telling to the girl about the star because he likes stars”* o *“my partner said that his favorite part was when the father was not in the chair”*. En cambio, en el grupo E expresaron sus gustos sin justificaciones ante preguntas del profesor como *“do you think you can sit in the circle or do you need a chair?”* o *“do you want to help us count or do you want to go out?”* a lo que los estudiantes respondían su elección. Sin embargo, no se pudo observar si este grupo de estudiantes era capaz de contar cuentos originales con detalles emergentes.

Comprensión oral

Tabla 10.
Destrezas alcanzadas por los grados de kinder en la comprensión oral

	Nivel 3 (Desarrollando)	Nivel 4 (Extendiendo)	Nivel 5 (Conectando)
Escuchar	- Seguir instrucciones verbales de dos pasos un paso al tiempo. ✓	- Encontrar dibujos siguiendo descripciones verbales.	- Ordenar dibujos de eventos de acuerdo a lenguaje secuencial.
	- Hacer dibujos como respuesta a instrucciones verbales	- Seguir instrucciones verbales y compararlas a visuales o modelos no verbales ✓	- Organizar objetos o dibujos de acuerdo a discurso descriptivo ✓
	- Responder con movimientos físicos para confirmar o negar hechos. ✓	- Distinguir entre lo que pasa antes o después de actividades verbales o cuentos. ✓	- Identificar dibujos de descripciones verbales asociados con conceptos académicos de acuerdo al nivel escolar.
	- Actuar canciones con cuentos o gestos. ✓	- Actuar en respuesta a cuentos leídos en voz alta. ✓	- Hacer patrones de objetos reales o dibujos basados en descripciones verbales detalladas. ✓

Como lo indica la tabla 10, los grados de kinder demuestran que tienen la mayoría de las habilidades del nivel 3 (Desarrollando), del nivel 4 (Extendiendo) y del 5 (Conectando) en la comprensión oral. Con relación al nivel 3 (Desarrollando), los estudiantes son capaces de seguir instrucciones verbales de dos pasos un paso al tiempo. Por ejemplo, los estudiantes respondieron de manera satisfactoria a las instrucciones o comandos dados por la profesora como *“find your partner and talk about his/her favorite part of the book”* o *“stand up, go to the bathroom and come back”* o *“stand up and put the jackets away and come back to your place”*, *“stand up, come to the board and circle number 28”*, entre otras.

Asimismo, ellos mostraron la capacidad para responder con movimientos físicos para confirmar o negar hechos. Los estudiantes respondieron según la instrucción a frases del profesor como *“show me you are ready”*, *“raise your hand if you think you are ready”*, *“if you are an attentive listener give me 5”*. También demostraron que pueden actuar canciones y cuentos con gestos como la canción del *weather helper* *“go to the window and look outside?”*

y la canción del inicio del día *“I’m just fine, I’m just great give me a smile and shake my hand”*. Sin embargo, no se observó si los estudiantes han adquirido o no la habilidad de hacer dibujos como respuesta a instrucciones verbales, pero se asume que lo puedan hacer ya que los niños de pre-kínder tiene adquirida esta habilidad.

Con respecto al nivel 4 (Extendiendo), una de las habilidades que los estudiantes mostraron es seguir instrucciones verbales y compararlas a visuales o modelos no verbales, lo que se evidenció durante la observación de centros mientras los estudiantes realizaban diferentes actividades. Por ejemplo, ellos mostraron su entendimiento mientras recibían instrucciones como *“trace the number and then trace the drop; then, draw yourself under the umbrella”*, *“draw 14 bags and put two pencils inside each bag”*, *“write a number inside each square”*, *“put 27 stickers inside the whale”*. Además, los estudiantes fueron capaces de distinguir entre lo que pasa antes o después en actividades verbales o cuentos, expresando su entendimiento mediante frases como *“at the beginning the girl in the book was feeling happy, later she was feeling sad”*. Asimismo, los estudiantes de ambos grupos demostraron ser capaces de actuar en respuesta a cuentos leídos en voz alta mediante la realización de conexiones entre el libro e información del autor del libro al decir frases como *“maybe the autor draw whales because he likes the ocean”*. Sin embargo, no se pudo evidenciar si los estudiantes de estos grados pueden encontrar dibujos siguiendo descripciones verbales ya que no hubo situaciones o actividades donde practiquen esta habilidad.

Con respecto al nivel 5 (Conectando), los estudiantes son capaces de hacer patrones de objetos reales o dibujos basados en descripciones verbales detalladas al poder realizar tareas dadas por la profesora como *“let’s make number 27 counting by twos”* o *“let’s make number 27 counting by fives”* y posteriormente dar respuestas correctas a preguntas como *“how many tens does 27 have?”*. Asimismo, los estudiantes fueron capaces de organizar objetos o dibujos de acuerdo a discurso descriptivo dado por el profesor. Por ejemplo, cuando

los estudiantes utilizaban material concreto en matemática, podían cumplir tareas cuya instrucción era, por ejemplo, “*put 2 pencils inside the bag*”. Sin embargo, no fue posible determinar la habilidad de identificar dibujos de descripciones verbales asociados con conceptos académicos de acuerdo al nivel escolar ni tampoco la habilidad de ordenar dibujos de eventos de acuerdo a lenguaje secuencial.

Además, en ambos grados se observó que los estudiantes se encuentran tanto en producción oral como en comprensión en los niveles 3 (Desarrollando), 4 (Extendiendo) y 5 (Conectando) ya que muestran haber adquirido la mayoría de las habilidades de estos tres niveles, con excepciones de las habilidades que no pudieron ser evidenciadas durante las grabaciones. Esto indica que en este nivel de estudio las destrezas de producción oral y comprensión se empiezan a desarrollar a la par y ninguna está prediciendo a la otra. Es decir, la producción oral ha logrado igualar los niveles de comprensión, que se encontraban más altos en los dos grados de *playgroup* y en los dos del pre-kínder.

Asimismo, en ambas clases se observó que las dos profesoras del aula mostraban interés y afecto por sus estudiantes al dirigirse a todos con respeto y por su nombre, algo que sugiere Moskovsky et al. (2013) como estrategia para motivar a los alumnos. En estas clases se observó un alto grado de motivación de los niños que, además de las estrategias anteriores, debe ser producto de los espacios que tienen los estudiantes para poder comunicarse entre ellos en la L2, lo cual es sugerido por Tanaka y Kutsuki (2016).

De igual forma, el docente emplea una gran variedad de recursos y estrategias metodológicas similares a las que se encontraron en las dos clases de *playgroup* y en las dos de pre-kínder como la repetición, uso de gestos lenguaje corporal, refuerzos positivos, distintos tonos de voz para captar atención del estudiante, modelación de instrucciones, uso de canciones y actividades kinestésicas.

En este nivel, los estudiantes realizaron actividades más retadoras y tuvieron espacios para utilizar la lengua, tal como lo sugiere Gillanders, Castro y Franco (2014). Sin embargo, se pudo observar que los estudiantes del aula de clase F tuvieron mayores oportunidades para expresarse en comparación con el aula E. Sin embargo, esto se pudo dar debido a otros factores como el día de visita ya que en cada aula se realizaba una actividad distinta cada día. Asimismo, se pudo observar que en las dos clases las actividades que los estudiantes realizaron en los centros tenían un objetivo claro lo que demuestra que existió una planificación adecuada realizada por la profesora con anterioridad. Los estudiantes utilizaron diferentes materiales y estaban siendo monitoreados por la profesora de clase y la profesora asistente durante todo el tiempo al igual que en las clases de *playgroup* y pre-kinder.

Se pudo observar también que tanto en el grado E como en el F, un momento del día el cual es guiado por la profesora, las respuestas de los estudiantes hacia ella fueron siempre en inglés y con frases mucho más largas y elaboradas comparadas con las de los estudiantes de *playgroup* o pre-kinder. Inclusive, la profesora se dedicaba a corregir errores gramaticales como tiempos verbales en el discurso de los estudiantes. En el caso de estos dos grados E y F, los estudiantes nunca utilizaron la L1 para dirigirse a su profesora y en muy pocas ocasiones la usaron para hablar entre ellos, e incluso no la utilizaron durante los centros de aprendizaje, momento en el cual los estudiantes trabajan de manera independiente. En el caso del uso de español por parte de la profesora, se pudo observar que en las dos clases la profesora no utilizó español en ninguna ocasión con ninguno de los estudiantes. Sin embargo, aún se siguió aplicando un *feedback* correctivo como lo menciona Gass (2003) ya que la profesora ahora corregía tiempos verbales o gramática cuando algún estudiante cometía algún error de este tipo. Finalmente, en ambos grados se pudo observar que los niños continuaban reforzando conciencia fonológica de sonidos iniciales y finales en palabras de vocabulario de

la unidad, palabras de uso diario como los días de la semana, números, entre otros, pero de manera más frecuente que en la clase de pre-kinder.

En términos generales, se puede evidenciar que mientras más tiempo de permanencia en el programa de inmersión tienen los estudiantes, mayor es el desarrollo de la L2 en los estudiantes tanto en producción oral como comprensión. Si bien es cierto que durante los dos años iniciales existe una mayor comprensión que producción, esta se iguala al tercer año, existiendo así aparentemente el mismo nivel de habilidades para la comprensión y producción oral. Con respecto a estructura y organización del aula, se observan los mismos recursos y estrategias metodológicas por parte de la profesora como el uso de gestos lenguaje corporal, refuerzos positivos, modelación de instrucciones, uso de canciones y actividades kinestésicas, etc. Asimismo, en los tres niveles se pudo observar que la preparación y planificación de las actividades fueron realizadas con anterioridad y que cada una tenía un objetivo claro. Con relación al uso de L1 por parte de los estudiantes, este está presente en mayor cantidad en el primer año del programa mientras que es casi nulo en el tercer año. En cambio, con relación al uso de L1 por parte de las profesoras, este es siempre escaso en los dos primeros años del programa e inexistente en el tercero y, cuando se lo emplea, se lo hace con un propósito en particular. De igual manera, el nivel de exigencia por parte de las profesoras aumenta a través del tiempo. Al inicio, la profesora responde en la L2 a comentarios o preguntas elaboradas por los estudiantes en la L1, situación que no sucede en años posteriores donde los estudiantes deben dirigirse a la profesora en la L2.

Entrevistas.

Una vez realizado el análisis de las entrevistas a las profesoras, se identificaron las siguientes categorías y subcategorías:

1. Preparación del docente
 - a. Cualificación

- b. Conocimiento del programa
- 2. Punto de vista del programa de inmersión
 - a. Aspectos positivos
 - b. Retos o dificultades
- 3. Metodología en la inmersión
 - a. Recursos
 - b. Producción oral y comprensión
 - i. Estrategias para estimular
 - ii. Factores que influyen
- 4. Progreso del estudiante en el programa.
- 5. Uso de L1 en el aula

Cualificación del profesor.

Dentro del programa de inmersión, es necesario que el docente sea bilingüe (Swain y Johnson, 1997), tenga un nivel de fluidez nativo o cerca a nativo en ambas lenguas y tenga un conocimiento en educación bilingüe y en el desarrollo de un aprendizaje de segundas lenguas (May, Hill y Tiakiwai, 2004). Las seis profesoras que participaron en esta investigación cumplen con estas características dado que tienen estudios en educación, psicología y psicopedagogía y como lo indica la *gatekeeper* de la investigación todas las docentes que participaron en el estudio tienen un nivel C1 avanzado o C2 Nativo en la destreza de producción oral en el examen de inglés del Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

Conocimiento del programa.

De igual forma, todas las docentes que fueron entrevistadas en el estudio saben lo que es un programa de inmersión total temprana dado que todas sus respuestas coinciden que un

programa de inmersión es un programa donde los niños reciben instrucción de todas las materias en la L2 a todo momento y donde no se les habla en la lengua materna, características encontradas en la definición dada por (Genesee, 1983). Además, Paula, profesora de kínder, añadió ciertas características de un programa de inmersión como “que tenga secuencia, que tenga un buen respaldo a nivel académico de las profesoras y que haya mucha consistencia y constancia. Si no hay estos componentes sería muy difícil decir que existe un real programa de inmersión, sino que sería una clase de inglés”.

Para May, Hill y Tiakiwai (2004) los docentes de programas de inmersión necesitan planes y objetivos del lenguaje integrados sistemáticamente con los objetivos académicos, algo que se observa claramente en las docentes participantes dado que todas tienen claro los objetivos del nivel de instrucción al que enseñan. Por ejemplo, las profesoras del nivel de *playground* indicaron que el principal objetivo es que aprendan vocabulario y frases de uso cotidiano en el segundo idioma. Las profesoras de pre-kinder mencionaron que el objetivo es que los estudiantes aprendan vocabulario y se puedan comunicar y expresar necesidades, gustos, hacer preguntas y responder las del profesor en inglés. A nivel de kínder, las profesoras afirman que el objetivo es la producción del idioma, elaboración de frases completas no únicamente para expresar necesidades sino también para comunicar sentimientos.

Aspectos positivos.

Los programas de inmersión temprana producen los mejores resultados para la fluidez oral y espontaneidad como en lectura y escritura en los dos idiomas (Dicks & Kristmanson, 2008). Según las profesoras participantes, los beneficios son notorios cuando los estudiantes participan en un programa de inmersión dado que aseveran que la comprensión es total después del primer año, la producción oral se evidencia a partir el segundo y hay un mayor dominio del idioma a partir del tercero. Diana, profesora de *playgroup* afirma que los

estudiantes “llegan a pre kínder entendiendo todo, no necesariamente hablando, pero a finales de pre kínder empiezan a hablar, frases completas, y en kínder ya tienen suficiente vocabulario para empezar a leer”. Del mismo modo, al comparar los resultados de un programa con otro, Ana profesora de pre-kinder afirma que “he estado en un programa donde era 50% inglés y 50% español y puedo decir que los resultados no son iguales, porque aquí los estudiantes se expresan en inglés para todo lo que sienten, lo que necesitan, a este punto del año los estudiantes de pre-kínder ya hablan en inglés con nosotras y entre ellos también dicen cosas como ‘*you need the hat*’”. Finalmente, Andrea profesora de kinder mencionó que el programa de inmersión es beneficioso porque “los estudiantes piensan completamente en inglés y no están pensando en cómo traduzco lo que esto quiero decir. Tratan de hacerse entender incluso con aproximaciones”.

Retos o dificultades.

Una de las dificultades mencionadas por las profesoras fue el hecho de tener niños en cuya L1 no está bien afianzada. Ana de pre-kinder indica que

Si ellos [estudiantes] no hablan bien el español, muy poco van a poder expresarse en otro idioma porque a veces si pueden pronunciar algunas palabras en español que no lo pueden hacer en inglés por los fonemas, el reto más grande es en sintaxis, formular una frase, contar lo que hicieron el día anterior, si no lo pueden hacer en español peor en inglés, es un reto, uno como profe debe buscar la manera de que ellos expresen así sea en un dibujo y traten de expresarse cómo puedan, es difícil porque no se les puede explicar ni hablar en español.

Asimismo, Carla de pre-kinder confirma además que “hay un niño que le cuesta mucho producir, pero es porque tiene problemas en su lengua materna, recibe terapia de lenguaje en su lengua materna y se le hace difícil hablar”. Ella mismo también mencionó que es un reto enseñar la L2 a estudiantes con necesidades educativas especiales ya que a pesar de

que a esta edad (preescolar) no presentan una dificultad de aprendizaje como tal, sí se puede detectar rasgos y se presume que en años posteriores llegarán a tener una dificultad de aprendizaje en la L2. Ella dice que

en ellos [estudiantes] me cuestiono que tan beneficioso es la inmersión en inglés cuando el proceso de aprendizaje en si ya es difícil para ellos y estamos añadiendo algo más para incrementar esa dificultad. Hay niños que llevan tarea extra, cuando lo hacen uno a uno sus estrategias son en español, pero en la evaluación no van a poder usar esas estrategias. Si yo digo cuenta cuanto hay aquí y dicen diez en vez de *ten* va a ser inválido. Aunque cuente bien no lo hace en inglés. Eso es una desventaja en este programa.

Es posible que a futuro estos estudiantes con dificultades deban cambiarse a un programa de instrucción en lengua materna como lo sugiere Genesee (2007). Sin embargo, también se puede recurrir a otras opciones como brindar mayor apoyo a este tipo de estudiantes como también sugiere el mismo autor.

Recursos.

Material de apoyo

Para Genesee (1994) los docentes de los programas de inmersión deben poseer materiales didácticos y recursos necesarios para alcanzar los objetivos del programa. En el sistema de inmersión analizado en este estudio, todas las profesoras indicaron que cuentan con todo el material de apoyo para la realización de sus tareas como libros, videos, canciones, cuentos poemas, *flashcards*, y estímulos visuales.

Estrategias metodológicas para estimular la producción oral.

Ambiente

Yuan (2013) señala que es importante que el profesor sea capaz de crear un ambiente seguro y retador en el aula para que el programa de inmersión sea exitoso. Cinco de las

profesoras entrevistadas afirmaron que el ambiente es primordial dentro de la producción oral de la L2, que este debe ser amigable, divertido y no tedioso y creado a través de juegos y actividades que motiven a los estudiantes, haciendo todo de una forma divertida. Además, Además, el refuerzo positivo ayuda a crear un ambiente de sonrisas y entusiasmo (Cruz, 2015) con lo que todas las profesoras están de acuerdo ya que mencionaron que para crear tal ambiente es importante darles confianza a los estudiantes reforzando positivamente cuando alguien dice una palabra mal o cuando alguien ayuda con una palabra que alguien no sabía.

Repetición.

Snow (1990) sugiere que es necesario que los profesores de programas de inmersión pongan en práctica la repetición. Esta estrategia fue la más nombrada por todas las profesoras del estudio dado que afirman que la repetición les ayuda a interiorizar nuevos contenidos, enseñar nuevo vocabulario y corregir errores en la producción de la L2. Cinco de profesoras indicaron que la repetición constante de canciones durante el *circle time*, la repetición de lectura de libros, la repetición del nuevo vocabulario todos los días y la repetición de números ordinales y cardinales hace que los niños aprendan y posteriormente produzcan este vocabulario. Asimismo, la mayoría de profesoras comentaron que es importante hacer que los alumnos repitan en inglés la frase que la dijeron en español siendo constantes en este proceso. Asimismo, se debe motivar a los estudiantes a que generen frases más largas y que las repitan. Por ejemplo, Ana, profesora de pre-kinder afirmó durante la entrevista que

la repetición es básica, hay que hacer que el niño repita lo que quiere en una frase correcta. Si quiere una manzana y dice “*apple*” se le dice “*I want more apple*” y que repita, y la siguiente vez se va a acordar de repetir la frase entera, o se le pide al niño que recuerde como se llamaba alguna cosa, si uno no repite, no hay repetición no hay un hábito no hay producción.

Nivel de exigencia.

Un factor importante que una de las profesoras del kínder mencionó es el nivel de exigencia que se les da a los niños para motivarles e incentivarles a que su discurso sea en inglés. Andrea mencionó la importancia de generar expectativas altas en la producción oral de los niños. A este nivel, ella no permite a los estudiantes que hablen español y asegura que cuando se le pide al estudiante que se comunique en inglés lo intentará hasta lograr hacerlo. También mencionó que es importante ponerle retos al estudiante y una forma de hacerlo es haciéndoles justificar su respuesta. Por ejemplo, “no aceptar la frase de ‘*I am feeling happy*’, sino trabajar para que la respuesta sea ‘*I am feeling happy because...*’”. Otro reto descrito por Andrea fue pedir al estudiante que elabore sus oraciones utilizando 4 palabras de uso frecuente para posteriormente pedirles que hagan oraciones más largas utilizando adjetivos añadiendo detalles.

Espacios para que el estudiante hable

Una de las recomendaciones realizadas por Genesee (1994) y McMillan & Turnbull (2009) es la importancia de que el profesor brinde oportunidades para que los alumnos hablen en la L2 dentro del aula de clase. Esta es una práctica utilizada con frecuencia entre las profesoras ya que afirman que es importante que el estudiante tenga estos espacios de producción. Diana, profesora de *playgroup* asegura que todos los días en la mañana los estudiantes tienen un espacio de *talking time*, donde se les hace una pregunta. Al principio del año, ella asegura que las preguntas son sencillas para que los estudiantes respondan con una palabra como yes, no, red, blue. Sin embargo, el grado de complejidad durante el año lectivo aumenta hasta que los estudiantes contesten con una frase completa. De esta manera, Diana hace que sus estudiantes adquieran un patrón de respuesta; es decir, frases que pueden ser repetidas o usadas en otros contextos. Otro espacio que Diana brinda para los niños para que se expresen es a través del *star kid* que pasa una vez por semana en el cual un estudiante tiene la oportunidad de pasar al frente y presentar fotos o juguetes. Ella afirma que al inicio los

estudiantes no pueden expresar nada, pero que poco a poco lo consiguen. Por otro lado, las dos profesoras de kínder aseguran que también tienen un espacio para que el estudiante se comunique durante la clase. En efecto, Paula mencionó que una vez por semana hacen una especie de círculo cerrado donde comparten emociones donde los estudiantes aprenden nuevas palabras como “*frustrated*”, “*excited*”, “*upset*”, y utilizan adjetivos emocionales. En este mismo espacio se hacen preguntas de larga respuesta para que los estudiantes justifiquen sus respuestas indicando el porqué de las mismas. En cambio, Andrea menciona que en su clase ellos tienen un momento de donde deben compartir algo con su compañero y deben repetir lo que su compañero dijo. Además de practicar destrezas de expresión oral, los estudiantes deben mantener una buena atención y memoria, demostrar respeto, y usar tiempos verbales en pasado al expresarse.

Estrategias metodológicas para estimular la comprensión.

Tanto en la entrevista como en las observaciones de clase, todas las profesoras utilizan estrategias similares para estimular la comprensión de los estudiantes, independientemente del nivel al que ellas enseñan. Se puede observar que las profesoras acuden a algunas de las estrategias mencionadas por Snow (1990) como por ejemplo utilizar lenguaje corporal, gestos y expresiones faciales para apoyar el lenguaje. Ellas afirman que esto es de gran apoyo para que el estudiante pueda aprender nuevo vocabulario. Además, la realización de actividades kinestésicas que implican movimiento en el estudiante sirven de soporte para estas profesoras. En cuanto al material visual, todas afirman que lo utilizan dentro de sus aulas de clase así como también utilizan estímulos auditivos para captar la atención de los estudiantes. El uso de *flashcards* para introducir vocabulario y las fotos alrededor de la clase y la rotulación de materiales alrededor de la clase son las estrategias más nombradas por todas las profesoras del estudio. En cuanto a la explicación de instrucciones, todas las profesoras utilizan la repetición y sobretodo la modelación de la instrucción para

que los estudiantes comprendan exactamente qué es lo que deben hacer y que espera la profesora de ellos. Mientras las profesoras hablan, su lenguaje está acompañado por gestos para que los estudiantes sepan que deben hacer. Asimismo, Ana, profesora de pre-kinder mencionó que cuando se introduce una palabra o contenido nuevo, es importante que se lo trabaje de manera constante y repetitiva todos los días hasta que el estudiante lo haya asimilado.

Factores que influyen en la producción oral y comprensión

Apoyo externo del hogar y uso de la L2 en casa

Con relación a este tema, la percepción de todas las profesoras de este estudio es que cuando los padres de un estudiante se involucran y hablan en inglés en casa con el estudiante ya sea porque son nativo hablantes de la lengua o porque tienen dominio de la misma o por decisión familiar, el estudiante presenta niveles más altos de comprensión y tiene una motivación superior a la de los otros compañeros.

Cinco profesoras mencionaron que cuando los padres de sus estudiantes exponen a los niños a diferentes estímulos como películas, libros o cuentos en la segunda lengua e incluso viajan a un país donde se habla la L2, el progreso del niño es evidente en cuanto a la comprensión y producción del idioma como a la adquisición y uso de nuevo vocabulario con mayor facilidad, rapidez, seguridad, naturalidad, incluso el acento cambia en comparación con otros estudiantes. Además, el tener contacto con el idioma en un contexto que no es el del colegio permite a los estudiantes descubrir la utilidad del idioma en diferentes espacios, poner en práctica lo aprendido, incrementando su producción y comprensión y complementando lo visto en clase.

Por otra parte, Ana, profesora de pre-kínder mencionó que la mayoría de padres de los estudiantes de su clase hablan inglés y apoyan a sus hijos en casa. También existen niños cuyos padres no hablan esta segunda lengua lo que complica el desarrollo de ciertas

actividades convirtiéndose en una barrera hacia el aprendizaje. Por ejemplo, cuando ella envía un libro del colegio a casa sabe que los estudiantes cuyos padres no hablan inglés no podrán completar la tarea. Por lo tanto, en estos casos, ella lee el cuento en inglés con el estudiante en horas de clase. A pesar de que existe esta barrera o dificultad en estos hogares, las profesoras ayudan a estos niños aplicando la sugerencia de programas de inmersión efectivos emitida por Kavanagh y Hickey (2013).

Asimismo, Julia, profesora de *playgroup* afirmó que, cuando uno o ambos padres de uno de sus estudiantes habla inglés, este niño se convierte en el *native speaker* en clase dado que ayuda a traducir e incentivar a los niños a que mejoren su producción. Además, Ana profesora de kínder, afirmó que la presencia de este estudiante obliga al resto de estudiantes a hablar en inglés hasta en recreo porque ellos saben que si no le hablan a ese estudiante en inglés no les va a comprender. Paula también mencionó que este tipo de estudiantes se convierten en un apoyo para ellas dado que se los ve como ejemplo para los otros compañeros, es a quién se elige primero para hablar, y quien se encarga de explicar o traducir algo que no entienden sus compañeros sin que el profesor se lo pida. No obstante, Carla, profesora de pre-kínder indicó que quizás para estos niños una desventaja puede ser el hecho de que escuchen un inglés nativo en casa y un inglés no nativo en el aula de clase. Inclusive la profesora mencionó que el temor del padre era que el nivel de inglés de su hijo disminuya al tener una profesora no nativo hablante. Además mencionó además que existe un estudiante en su clase cuyos padres son nativo hablantes de inglés pero que suelen utilizar *spanGLISH* con su hijo lo que puede perjudicar al resto de sus compañeros. A pesar de que el pedido de este padre de familia es que no se corrija a su hijo en frente de los demás estudiantes, la profesora lo hace con el fin de que los mismos estudiantes no aprendan el mismo error.

En conclusión, todas las profesoras recomiendan a los padres exponer a sus hijos a la L2 con estímulos y en contextos fuera del aula. Ellas están conscientes que deben pedir a los

padres que apoyen a sus hijos en casa y, al parecer, siguen la recomendación de Anderson y Minke (2007) al motivar a los padres a involucrarse con sus hijos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, Andrea profesora de kínder enfatizó en que

es bueno que el inglés sea aprendido en casa cuando uno de los padres tiene como lengua materna el inglés, pero no recomendamos que los padres hablen a los niños en inglés cuando su lengua no es materna, porque la lengua que el niño debe tener con la familia es una lengua de conexión de emociones.

Progreso del estudiante en el programa.

Es importante tomar en cuenta que el éxito que una persona tenga al aprender una segunda lengua dependerá también del tiempo de exposición que esta haya tenido con el segundo idioma en un aprendizaje formal en una aula de clase (Marinova-Todd et. al, 2000). Los resultados de las observaciones de clase y el testimonio de las profesoras afirman que a medida que pasa el tiempo, los estudiantes se van afianzando más en el aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, al inicio del mismo, el proceso de adaptación de los niños es muy complicado. Por ejemplo, Julia, profesora de *playgroup*, asegura que al inicio del año lectivo de *playgroup*

todos los niños son nuevos, entran de distintas guarderías. Les cuesta, son niños chiquitos de 3 años, son bebés, salen recién de sus casas a un sitio que no conocen, colegio nuevo, grande, más que sus anteriores guarderías, más niños, más espacio, y encima que no les hablen en el idioma que conocen es un choque fuerte. El proceso de adaptación es complicado.

Así mismo, Diana de *playgroup* asegura que

un ambiente donde no hay tu idioma materno es más difícil. Influye como des la clase, recibas a los niños, si se sienten seguros y queridos van a reaccionar mejor. Algunos

no quieren venir a clases porque la profe les habla en otro idioma, en esta edad el proceso de adaptación es difícil.

Sin embargo, las otras profesoras afirmaron que con el tiempo, los estudiantes llegan a adaptarse y engancharse con el segundo idioma. Parecería además que en años superiores los retos para el maestro son menores ya que Andrea, profesora del kínder, afirma que para ella el hecho de que sus estudiantes lleguen con bases del *playgroup* y pre-kínder favorece para alcanzar los objetivos planteados en la producción oral.

En el caso de que un estudiante nuevo ingrese al programa de inmersión al segundo o tercer año, todas las profesoras afirmaron que puede adaptarse de manera exitosa al programa. Además, ellas mencionan que generalmente los niños que llegan de otros colegios vienen de centros bilingües por lo que se facilita su adaptación al programa. Sin embargo, Paula, profesora de kínder, mencionó que en una ocasión tuvo una estudiante nueva que era tímida al inicio por lo que se trabajó en la motivación, en hacerle saber que todos pueden para que tenga más confianza en sí misma y con eso se logró afianzar su producción. Además, Andrea, profesora de kínder mencionó que en una ocasión tuvo una estudiante nueva que presentó muchas dificultades, pero que el trabajo en pareja, en grupos pequeños y el apoyo de sus compañeros le permitió continuar en el programa.

Uso de la L1.

A pesar de que todas las profesoras del estudio están conscientes de que el trabajar como docentes dentro de un programa de inmersión implica el no utilizar la L1 de los estudiantes por ningún motivo, todas aseguran que sí lo emplean o lo han empleado en distintas circunstancias y que evitar el uso de la L1 es complicado. Galindo (2012) indica que debido a la importancia de la L1 en el aprendizaje de L2, puede ser necesario incluir en la práctica docente un uso pautado de la L1, para situaciones como enseñar vocabulario de una manera más rápida, establecer normas y mantener la disciplina del aula. Por ejemplo, una

profesora afirmó que el español se usa en los primeros días del año lectivo hasta que los niños aprendan rutinas y conozcan a las profesoras. Con el objetivo de reducir las barreras afectivas y entablar relaciones positivas con el estudiante, el docente también puede considerar necesario el uso de la L1 en un momento de la clase en el que se quiera brindar relajación, humor o confianza al alumno (Galindo, 2012). Esto se evidencia en Diana, profesora de *playgroup* que afirma que

cuando los niños quieren expresar algo, algo que les está pasando o algo que les está molestando, ahí es cuando es un poco difícil hablarles en inglés, ya que uno quiere entablar un vínculo con ellos, entenderles, escucharles. Uno crea un vínculo, pero al no poder hablarles en su idioma ellos se restringen un poquito al compartir contigo experiencias y por eso se recurre al español.

En este caso, estas profesoras han optado por realizar este vínculo a través del uso de español dado que el apoyo emocional genera una mayor motivación al aprendizaje (Pianta et al., 2002). De igual forma, al enseñar vocabulario, una de las funciones más habituales de la primera lengua es la de traducir, ya sea por el mismo profesor o por algún estudiante, lo cual ahorra tiempo al profesor evitando largas explicaciones en la L2 cuya comprensión no siempre está garantizada (Tang, 2002). Al respecto, Paula, profesora de kínder, afirmó que cuando existen palabras muy propias de la L1 al definir las ellas recurren a la traducción. Sin embargo, todas las profesoras están conscientes de que deben buscar constantemente como explicar esta definición utilizando ejemplos, mímica, buscando como emplear la palabra que se está buscando definir con un objeto concreto, o con un diálogo con la profesora asistente o un diálogo con ellos. Además, Ana, profesora de kínder mencionó que utilizan el español en la clase para entablar normas claras, o cuando salen de paseo a algún lugar y las normas y reglas deben estar claras.

Otra situación que ocurre con frecuencia en las tres clases de inmersión del precolar es el *codemixing* y el *codeswitching*. El *codemixing* consiste en ir de un lenguaje a otro en el habla cuando ambos interlocutores conocen las dos lenguas (Cook, 2001). En cambio, el *codeswitching* es la acción de la persona para cambiar de un idioma a otro) de manera deliberada o subconsciente para acomodarse al lenguaje de preferencia del otro participante de la conversación ya que es considerado como el más apropiado (Baker, 2011). Cuando surgen situaciones de *codemixing*, todas las profesoras insisten y corrigen a los estudiantes para que puedan producir en la L2. Al respecto, Ana de pre-kinder afirmó que cuando alguien dice algo en *spanglish* las profesoras les repiten en inglés, cuando un estudiante dice “*I have a dog that is more grandote tan other*”, la profesora le dice “*that is bigger*”, y el estudiante repite. Asimismo, durante el *circle time* los niños hablan en español, cuentan cosas de la casa o de lo que hicieron afuera pero la profesora les dice lo mismo en inglés y ellos deben repetir. Con respecto al *codewtiching*, Andrea de kínder mencionó que los niños saben que las únicas ocasiones en las que pueden hablar español son cuando un colegio visita la escuela o cuando ellos visitan otro colegio, solo ahí tanto profesoras como estudiantes pueden cambiar de idioma.

Finalmente, es posible determinar que cada una de las respuestas de las profesoras a las preguntas de la entrevista respalda a las acciones y actividades realizadas por cada una de ellas en las grabaciones de clase. Por ejemplo, en las entrevistas las profesoras explicaron los objetivos de cada uno de los grados que enseñan los mismos que fueron percibidos en las grabaciones a través de las actividades realizadas en cada clase. Asimismo, las profesoras mencionaron en las entrevistas que el avance en los estudiantes ocurre de manera progresiva a medida que el estudiante avanza en el programa, lo cual fue claramente evidenciado en las grabaciones de clase desde *playgroup* por medio de la comprensión oral de los estudiantes hasta kínder por medio de la producción oral de oraciones más elaboradas.

Por otra parte, a pesar de que las profesoras mencionaron en las entrevistas que existen retos y dificultades en la realización de su trabajo docente dentro del programa de inmersión como el trabajar con niños de necesidades educativas especiales, en las observaciones de clase estas dificultades no fueron percibidas. Al parecer, tanto la profesora titular como la profesora asistente demostraron tener sus roles bien definidos lo cual hizo que las actividades de la clase se cumplan y sigan su curso sin verse interrumpidas por ningún factor o dificultad. En efecto, la presencia de las profesoras asistentes en el aula es importante ya que en las entrevistas las profesoras afirmaron que ellas ayudan a los estudiantes con la adquisición de nuevo vocabulario mientras pasa por las mesas y trabajan con grupos pequeños o de forma individual indicando a los estudiantes una foto y la palabra. Además, durante las observaciones de clase se evidenció que en las seis clases observadas la profesora asistente trabaja de cerca con todos los estudiantes especialmente durante los centros, por lo que se puede decir que este recurso es bien aprovechado y tiene un rol importante dentro del aula.

En cuanto a los recursos, materiales y estímulos visuales, todos los mencionados por las profesoras en las entrevistas se evidenciaron en las observaciones de clase. Recursos como *flashcards*, rotulación en la clase, libros y poemas, se pudieron apreciar en el ambiente de la clase como en las paredes y mesas de trabajo. En efecto, durante los centros de aprendizaje fue claramente visible el uso de material concreto y variado que el estudiante podía manipular. Con relación al ambiente, en las entrevistas las profesoras mencionaron que es importante crear un ambiente amigable, divertido y de confianza a través del refuerzo positivo cuando alguien dice una palabra mal o cuando alguien ayuda con una palabra que alguien no sabía. Esto fue claramente evidenciado en las observaciones de clase dado que en todas las clases observadas se percibió un ambiente agradable, donde las profesoras se

mostraron felices y abiertas a escuchar al estudiante generando seguridad y confianza en ellos.

Por otra parte, las profesoras indicaron en la entrevista que la repetición para dar instrucciones, la repetición de canciones durante el *circle time*, la repetición de lectura de libros, la repetición del nuevo vocabulario todos los días y la repetición de números ordinales y cardinales hace que los niños aprendan y posteriormente produzcan este vocabulario. Asimismo, las profesoras indicaron que se debe motivar a los estudiantes a que generen frases más largas y que las repitan. Además, cuatro profesoras comentaron que es importante hacer que los alumnos repitan en inglés la frase que la dijeron en español siendo constantes en este proceso. De esta manera, la información obtenida en las entrevistas sumada a la información de las observaciones de clase evidencian que en este estudio las profesoras están corrigiendo a sus estudiantes no solo en contenido sino en forma, que es lo que indica (Baker, 2011).

En relación a los retos que las profesoras brindan a sus estudiantes, en la entrevista las profesoras de kínder mencionaron que constantemente ellas exponen a sus estudiantes a varios momentos para comunicarse en inglés y practicar el idioma como un *talking time* o por medio de la actividad del *star kid*, lo cual se vio evidenciado en las grabaciones de clase. Además, en la entrevista las profesoras de kínder afirmaron que no permiten a los estudiantes que hablen español y aseguran que piden al estudiante que siempre se comunique en inglés y que lo intente hasta que lo logre, algo visible en las grabaciones de clase. En el caso de los estudiantes de pre-kinder, las profesoras afirmaron que es importante generar situaciones donde los estudiantes utilicen un patrón de respuesta que les permita utilizar en situaciones similares. Por ejemplo, en las observaciones de clase se evidenció que un estudiante al escuchar la respuesta de su compañero ya supo que debía responder utilizando el patrón “*I like.... She likes ...* “. En el caso de playgroup, las profesoras mencionaron que los estudiantes

sí utilizan la L1 en clase, pero que ellas emplean la repetición como estrategia de autocorrección en los estudiantes haciendo repetir en inglés la misma frase que ellos dijeron en español, lo cual fue palpable en las observaciones de clase.

Resumen de sesgos del autor

Durante las grabaciones de clase, es posible que las profesoras hayan modificado en cierto grado su lenguaje y uso de L1 hacia los estudiantes ya que ellas conocían con anterioridad el objetivo del estudio. También, es posible que hayan tratado de evitar en mayor grado el uso de español en la clase en comparación con otros días habituales. Asimismo, durante las entrevistas, es posible que las profesoras hayan tratado de responder de manera “correcta” ante las preguntas probablemente por temor a que estas sean compartidas con otras personas de la institución o con autoridades de la misma. Además, durante la realización de la entrevista, es posible que el lenguaje no verbal por parte de la investigadora haya influenciado en la producción de un determinado tipo de respuestas. Por lo tanto, los hallazgos obtenidos pueden haber variado como consecuencia de este sesgo.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta de investigación de este estudio fue la siguiente: ¿cómo el método de inmersión en el contexto ecuatoriano en niños de edad preescolar promueve la producción oral y comprensión en la segunda lengua? Después de analizar los datos, se puede concluir que: El programa de inmersión total temprana en niños de edad preescolar de estrato social alto en Ecuador es un sistema efectivo que promueve la producción oral y comprensión de la segunda lengua de manera progresiva, siendo la comprensión un paso previo para que la producción exista debido a factores como el tiempo de permanencia del estudiante en el programa, la motivación del estudiante, las características del profesor dentro del aula de clase, el *input* que el estudiante recibe, y el apoyo que el estudiante tiene fuera del colegio.

Tiempo.

Este estudio permite evidenciar que mientras más tiempo los estudiantes de preescolar permanezcan en el programa de inmersión, mejor será su comprensión y producción oral en la segunda lengua. Es decir, el aprendizaje de una segunda lengua bajo este sistema depende del tiempo de permanencia del estudiante en el mismo como lo indica (Marinova-Todd et. al, 2000).

Motivación del estudiante.

La motivación es un factor importante en el aprendizaje de una L2 en el sistema de inmersión y al trabajar con estudiantes de preescolar, depende del docente que esta se mantenga o aumente con el transcurso de tiempo mediante la creación de un ambiente positivo, amigable y de confianza fomentado principalmente gracias al refuerzo positivo dentro del aula.

Características del profesor.

Asimismo, el éxito del programa de inmersión se debe al rol que desempeña el profesor dentro del aula de clase. En efecto, este programa de inmersión es efectivo dado que las profesoras demostraron tener un dominio de la segunda lengua, identificaron los objetivos para cada grupo de estudiantes de los niveles que enseñaban e implementaron una gran cantidad de estrategias y recursos para promover la comprensión y producción oral en sus estudiantes como la repetición, el uso de estímulos visuales en el aula, el uso de gestos, el modelar instrucciones, usar distintos tonos de voz, etc. Sin la aplicación de estas estrategias y la constancia de las mismas, la producción y comprensión oral en estos estudiantes no mostrarían tener el nivel que presentan actualmente.

Input.

En el caso de este estudio, el *input* que los estudiantes reciben es de alta calidad y cantidad, por lo que esto promueve aún más la producción y comprensión de la L2. Los estudiantes participantes del estudio están en contacto con la L2 durante todo el tiempo que permanecen en la institución educativa tanto dentro como fuera del aula de clase y este *input* proviene de profesoras con un dominio avanzado de la L2. Asimismo, el *input* de la L2 que estos estudiantes reciben en sus hogares también promueve su comprensión y producción oral de inglés. Este grupo de estudiantes, tienen acceso a una calidad alta de *input* que está relacionada con el estatus social medio alto al que pertenecen ya que ellos tienen la oportunidad a viajar a países donde la L2 es la lengua mayoritaria con alta frecuencia.

Apoyo fuera del aula

En este estudio, el apoyo que reciben los estudiantes fuera del aula es importante al momento de analizar la eficacia del programa dado que la percepción de las maestras indica que aquellos estudiantes que reciben mayor apoyo en el hogar tienen un nivel superior de comprensión y producción oral que aquellos estudiantes que no lo reciben. Por lo tanto, la

cantidad de apoyo que el estudiante reciba fuera del hogar por parte de sus padres o demás familiares también aporta a que el programa de inmersión de resultados favorables.

Codeswitching.

A pesar de que en la teoría sobre los programas de inmersión total temprana se enfatiza que la lengua materna de los estudiantes no debe ser empleada y que la lengua de instrucción es la que predomina en su totalidad, en este estudio es posible evidenciar que este no es el caso dentro de este contexto dado que las profesoras sí utilizan la L1 de los estudiantes a través de un *codeswitching* en algunas situaciones. Los momentos en donde las profesoras se dirigen a sus estudiantes en la L1 corresponden a situaciones puntuales. Por ejemplo, cuando los niños ingresan al programa a la edad de 3 años en *playgroup*, las profesoras utilizan español con ellos en situaciones de reflexión sobre el buen comportamiento y conflictos conductuales que pueden surgir entre los estudiantes. En el segundo año que corresponde al pre-kinder, las profesoras emplean español con sus estudiantes con el fin de aclarar reglas de comportamiento en espacios fuera del aula como el recreo o salidas pedagógicas fuera del espacio del colegio. Al tercer año, cuando los niños cursan el kínder, las maestras emplean *codewitching* con los estudiantes y piden a ellos que lo hagan cuando deben comunicarse con un interlocutor que no habla su lengua de instrucción como es el caso durante una visita a otra institución educativa.

A pesar de que las profesoras utilizan el español para dirigirse a sus estudiantes únicamente en situaciones específicas, se pudo determinar que este uso no influye en el aprendizaje de la segunda lengua tanto en la producción como en la comprensión de la lengua, ya que por la edad de los estudiantes el *codeswitching* sirve como estrategia de creación de un vínculo y apego emocional con el estudiante generando un ambiente de confianza con el profesor óptimo para el aprendizaje y no interfiere en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Si bien es cierto que existe la presencia del uso de la

lengua materna por parte de las maestras tanto en *playgroup*, pre-kinder y kínder, este no interfiere en las destrezas analizadas en el estudio, ya que los estudiantes demuestran avanzar de manera progresiva dentro de los descriptores de habilidades para cada destreza. Por lo tanto, el *input* al que los estudiantes están expuestos con sus profesoras en este estudio sigue siendo de calidad a pesar de que en ocasiones sea en la lengua materna. Por esta razón, con el fin de que los estudiantes del preescolar generen un vínculo emocional y de confianza con sus profesoras, esta institución educativa opta por tener profesoras nativo hablantes de español en los primeros niveles de instrucción para que se pueda dar lugar a un *codeswitching*, algo que con una profesora nativo hablante de inglés quizás no se obtendría.

Importancia del estudio

Potencialmente este estudio podría contribuir a distintas autoridades educativas ecuatorianas que tengan interés en implementar un programa de inmersión total temprana dentro de sus planteles educativos. Las descripciones y hallazgos encontrados en este estudio pueden servir como guía y referencia para que programas afines puedan ejecutarse en contextos similares de manera exitosa. Además, los docentes de programas de inmersión o de inglés como segunda lengua también se verían beneficiados de esta investigación dado que podrían tomar en cuenta las estrategias metodológicas de las profesoras analizadas en este estudio para ponerlos en práctica y mejorar su tarea docente. Además, será de gran contribución para otros estudios similares relacionados a la inmersión total temprana ya que si bien es cierto es importante el tiempo de permanencia del estudiante en el programa para determinar su grado de aprendizaje de la L2, la labor del docente y las prácticas metodológicas dentro del aula de clase también influyen en el éxito de los programas de inmersión como se demuestra en el presente estudio.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones. Primero, la selección de los participantes no fue realizada por ningún criterio del investigador ya que fue realizado por otra persona lo cual limitó la muestra al no acceder a todas las profesoras pertenecientes al precolar de la institución educativa participante. Segundo, las filmaciones realizadas fueron durante el *circle time* y los centros de aprendizaje lo cual hizo que no se pueda observar evidencia de algunas habilidades presentes en el documento de WIDA para la comprensión oral y producción. Tercero, es posible que las profesoras que intervinieron en el estudio hayan comentado sobre las preguntas realizadas en la entrevista con las otras profesoras lo cual pudo haber influido en las respuestas obtenidas. Por último, los hallazgos de la presente investigación se limitan al grupo de estudiantes y profesoras en el contexto de la institución educativa que se realizó la investigación. Por lo tanto, los datos obtenidos no pueden generalizarse en otros contextos.

Recomendaciones para futuros estudios

Para futuros estudios relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua a través de la inmersión total temprana podrían considerarse las siguientes recomendaciones. Primero, se recomienda realizar esta investigación analizando contextos mayores durante otros momentos del día en el aula de clase. Como se pudo observar en este estudio, no fue posible analizar ciertos descriptores de habilidades porque en los momentos seleccionados de *circle time* y centros no surgieron ciertos contextos que hubieran podido permitir al alumno demostrar la adquisición de otras destrezas y así ampliar de mejor manera los hallazgos encontrados. Segundo, se recomienda realizar de manera longitudinal con distintos grupos de estudiantes en distintos puntos del año lectivo para poder observar un avance más significativo del desarrollo del niño en la L2 y así determinar que estrategias influyen en mayor o menor grado en este avance. Así mismo, se recomienda realizar una investigación

cualitativa en grados superiores, en donde la L1 de los estudiantes empieza a formar parte del currículo para determinar cómo influye la aparición de la lengua materna en el aprendizaje de L2. Además, se recomienda realizar una investigación comparando dos tipos de inmersión como la inmersión total temprana y la inmersión parcial o la inmersión dual con el fin de determinar resultados de aprendizaje en los estudiantes dentro de un contexto específico. Igualmente, se recomienda realizar un estudio analizando programas de inmersión implementados en un colegio privado y uno público, para determinar si la variable de estatus socio económico tiene un efecto dentro del aprendizaje de la L2 por inmersión. Por último, se sugiere incluir en otros estudios a los padres de familia de los estudiantes que forman parte de programas de inmersión para determinar de manera clara su influencia en el aprendizaje de la segunda lengua.

Resumen general

El presente estudio de caso es una investigación cualitativa realizada con estudiantes y profesores de preescolar (*playgroup*, pre-kinder y kínder) de una institución educativa privada de Quito que imparte el idioma inglés como segunda lengua utilizando la inmersión total temprana. Este estudio describe cómo la inmersión total temprana en el idioma inglés en el contexto ecuatoriano en niños de edad preescolar promueve la producción oral y comprensión en la segunda lengua. A través de observaciones de clase y entrevistas con profesores se determinó que la inmersión total temprana es efectiva ya que promueve la producción oral y comprensión de la segunda lengua de manera progresiva, siendo la comprensión un paso previo para que la producción exista. En *playgroup*, los estudiantes son capaces de comprender todas las instrucciones del profesor y de comunicarse a través de varias estrategias con sus interlocutores. En el año siguiente los estudiantes, además de comprender, pueden producir frases simples y completas en la L2, aunque no existe todavía producción entre alumnos en esta lengua. En kínder, la producción y comprensión se

encuentran en el mismo nivel y, en términos de producción, esta es total en la L2 incluso entre compañeros. El análisis de datos indica que el éxito del programa se debe a diversos factores, mayoritariamente a las estrategias empleadas por los profesores, al tiempo de permanencia de los estudiantes en el programa, a la cantidad y calidad del *input*, la motivación del estudiante y el apoyo que recibe fuera del aula. Además, a pesar de que se observa que existe un *codeswitching* dentro del aula de clase, este no interfiere en el desarrollo de la comprensión y producción oral en los estudiantes.

Referencias

- Abutalebi, J., Della Rosa, P., Green, D., Hernández, M., Scifo, P., Keim, R., Cappa, S. & Costa, A. (2012). Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. *Cerebral Cortex*, 22, 2076–2086.
- Adams, M. (2016). How language is embodied in bilinguals and children with specific language impairment. *Frontiers in Psychology*, 7(1209), doi: 10.3389/fpsyg.2016.01209
- Anderson, K. J., & K. M. Minke. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311–323.
- Antón, E. Thierry, G. & Duñabeitia, J. (2015). Mixing languages during learning? Testing the one subject - one language rule. *PLOS ONE*, 10(6), doi:10.1371/journal.pone.0130069
- Arredondo, M., Hu, X., Satterfield, T. & Kovelman, L. (2017). Bilingualism alters children's frontal lobe functioning for attentional control. *Developmental Science*, 20(3), doi:10.1111/desc.12377
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D., & Sanchez, M. (2004). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699–714. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.003
- Barac R, Bialystok E. (2012). Bilingual effects on development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83, 413–422. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x.
- Barron-Hauwaert, S (2004). *Language strategies for families. The one parent one language*

approach. Clevedon: Multilingual Matters

- Bergstrom, K., Klatte, M., Steinbrink, K., & Lachmann, T. (2016). First and second language acquisition in German children attending a kindergarten immersion program: A combined longitudinal and cross-sectional study. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 66(2), 386-418.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Bialystok, E., Peets, K. & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education. *Applied Psycholinguistics*, 35(1), 177–191.
doi:10.1017/S0142716412000288
- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. In J. F. Kroll & A. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 109–127). New York: Oxford University Press.
- Blakemore S-J. & Frith, U. (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. *Developmental Science*, 8(6), 459–471.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Savijärvi, K. (2014). Swedish immersion in the early years in Finland, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 197-214. doi: 10.1080/13670050.2013.866628
- Branum-Martin, L., Mehta, P. & Francis, D. (2011). Immersion versus primary language effects for growth in Spanish and English letter-word identification among children, classrooms, and schools. *SREE Conference Abstract Template*.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press.
- Burgoyne, K., Duff, F., Nielsen, D., Ulicheva, A. & Snowling, M. (2016). Bilingualism and biliteracy in Down Syndrome: Insights from a case study

Language Learning, 66(4), 945–971. doi: 10.1111/lang.12179

- Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 32–48.
- Calvo, A. & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288. doi:10.1016/j.cognition.2013.11.015
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Las habilidades lingüísticas: Comprensión oral. En Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. Enseñar lengua (pp. 100-109). Barcelona: Graó.
- Ceallaigh, T. (2016). Second language acquisition and form-focused instruction in immersion: Teaching for learning. *World Journal of Educational Research*, 3(2), doi: 10.22158/wjer.v3n2p388 URL: <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v3n2p388>
- Cendoya, A. (2009). Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la educación. *Psicología Educativa*, 15(1), 39-44.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524469>
- Cheng, L., Li, M., Kirby, J., Qiang, H., & Wade-Woolley, L. (2010). English language immersion and students' academic achievement in English, Chinese and mathematics. *Evaluation & Research in Education*, 23(3), 151-169.
- Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. (2001). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Costa, A. & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, 15(5), 336–345. doi:10.1038/nrn3709
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language*

- Review*, 57(3), 402 – 423.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.
- Cruz, A. M. (2015). *El vínculo afectivo en el preescolar: un estudio cualitativo*. Quito: Universidad San Francisco de Quito.
- Cummins, J. (1992). Bilingual education and English immersion: The Ramírez Report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 16(1-2), 91-104. doi: 10.1080/15235882.1992.10162630
- Dale, P. S., Harlaar, N., & Plomin, R. (2012). Nature and nurture in school-based second language achievement. *Language Learning*, 62, 28–48. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00705.x
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Deuchar, M. & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, G. & Álvarez, H. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.* 16(2). 209-228.
- Dicks, J. & Kristmanson, P. (2008). French immersion: When and Why? *The state of French-second-language education in Canada*, 1-3.
- ElComercio.com. (2014). El déficit de profesores de inglés es un problema que viene desde 1950. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/deficit-de-profesores-de-ingles.html>
- Ellis, R. (Ed.). (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Gaffney, K. (1999). Is immersion education appropriate for all students? *ACIE*

Newsletter. 1-8.

Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Alicante: ASELE Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Garcia, M. & Torres-Ayala, V. (1991). Immersion for native speakers-The UCLA Guadalajara program. *Hispania*, 74(2), 439-445.

Gass, S. (2003). Input and interaction. En C. Doughty, & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell. doi:
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470756492.ch9>

Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research findings. *Canadian Modern Language Review*, 63, 655-688.

Genesee, F., Lambert, W. & Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.

Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychologist*, 49(2), 140-147.

Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Educational Practice Report*, 11, 1-15.

Genesee, F. (1983). Bilingual education of majority-language children: The Immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-49.

Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *JARL Journal of applied research on learning*, 2, 1-21.

Genesee, F. (1995). The Canadian second language immersion program. En O. García, & C. Baker (Eds.), *Policy and practice in bilingual education* (pp. 118-133). Great Britain: Multilingual Matters.

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language

- students. In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Gillanders, C., Castro, C. & Franco, X. (2014). Learning words for life: Promoting vocabulary in dual language learners. *The Reading Teacher*, 68(3), 213–221.
doi:10.1002/trtr.1291
- Goldin-Meadow, S. (2015). Studying the mechanisms of language learning by varying the learning environment and the learner. *Language, Cognition, and Neuroscience*, 30(8), 899–911. doi:10.1080/23273798.2015.1016978.
- Goriot, C., Denessen, E., Bakker, J. & Droop, M. (2015). Benefits of being bilingual? The relationship between pupils' perceptions of teachers' appreciation of their home language and executive functioning. *International Journal of Bilingualism*, doi: 10.1177/1367006915586470
- Goswami, U. (2008). Neuroscience, education and special education. *British Journal of Special Education*, 31(4), 175- 183.
- Gries, S. & Deshors, S. (2015). EFL and/vs. ESL? A multi level regression modeling perspective on bridging the paradigm gap. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1). 130-159.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hernandez, A., Li, P., & MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 220–225.
doi:10.1016/j.tics.2005.03.003

- Hickey, T. & De Mejía, A. (2014) Immersion education in the early years: A special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 131-143. doi: 10.1080/13670050.2013.866624
- Hoff, E. & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Semin Speech Lang*, 34(4), 215–226. doi:10.1055/s-0033-1353448.
- Huaqing Qi, C., Kaiser, A. P., Milan, S., & Hancock, T. (2006). Language performance of low-income African-American and European-American preschool children on the PPVT-III. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 37, 5–16. doi:10.1044/0161-1461
- Kaiser, A, Eppenberger, L., Smieskova, R., Borgwardt, S., Kuenzli, E., Radue, E., Nitsch, C. & Bendfeldt, K. (2015). Age of second language acquisition in multilinguals has an impact on gray matter volume in language-associated brain areas. *Frontiers in psychology*, doi:10.3389/fpsyg.2015.00638
- Kalashnikova, M. & Mattock, K. (2014). Maturation of executive functioning skills in early sequential bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 111-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2012.746284>
- Kapa, L. & Colombo, J. (2013). Attentional control in early and later bilingual children. *Cognitive Development Journal*, 28(3): 233–246. doi:10.1016/j.cogdev.2013.01.011
- Kavanagh, L., & Hickey, T. (2013). ‘You’re looking at this different language and it freezes you out straight away’: Identifying challenges to parental involvement among immersion parents. *Language and Education*, 26(5), 1–19. doi:<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2012.714388>
- Kovelman, I., Baker, S. & Petitto, L. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Biling (Camb Engl)*, 11(2), 203-223. doi:10.1017/S1366728908003386

- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? En Johnson, R. & Swain, M. (Eds.), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S., Long, M. & Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, W.E., Genesee, F., Holobow, N., & Chartrand, L. (1993). Bilingual education for majority English speaking children. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3-22.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language and factor in learning and education. En F. E. Aboud and R. D. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lambert, W. E. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lewis, M., Simons, P. & Fennig, Ch (eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International. Recuperado de: <http://www.ethnologue.com>
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263104263021>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- Mady, C. (2015). The bilingual advantage for immigrant students in French immersion in

- Canada: linking advantages to contextual variables, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(46), doi: 10.1080/13670050.2015.1041875
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E., (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2013). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *ASELE*. 4. 21-57.
- McClay, J. (1996). *Learning Centers. Professional's Guide*. Westminster: Teacher Created Materials.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ta ed.). Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- McMillan, B. & Turnbull, M. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion: Revisiting a core principle. En Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 15-34). Bristol: Multilingual Matters
- Ministerio de Educación, (2016). Currículo lengua extranjera. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Moon, S., Kang, S. & An, S. (2009). Predictors of immigrant children's school achievement: A comparative study. *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 278-289.
- Mora, I., Lengeling, M., Rubio, B., Crawford, T. & Goodwin, D. (2011). Students and teachers' reasons for using the first language within the foreign language classroom (French and English) in Central Mexico. *PROFILE*, 13(2), 113-129.
- Morales J, Calvo A, Bialystok E. (2013). Working memory development in monolingual and

- bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187–202. doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002
- Moskovsky, C., King, F. Paolini, E. & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x
- Murphy, V. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolay, A., & Poncelet, M. (2012). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 597–607.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528. doi:10.1111/0023-8333.00136
- Nouri, A. (2015). Cognitive neuroscience of foreign language education: Myths and realities. *Research in English language pedagogy*, 3(1), 40-47.
- Patterson, J.L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics Journal*, 23, 493–508.
- Pérez, J. (2008). *Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia*. Taiwan: Wenzao Ursuline College of Language.
- Petruta, D. (2012). Why is learning English so beneficial nowadays? *International Journal of Communication Research*, 2 (4), 374-376.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R.C., & Allen, J.P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: changing teachers' interactions with students. En Shinn M.B. & Yoshikawa H. (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–40). New York: Oxford University Press.
- Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development Journal*, 82, 1834–1849.
- Ramirez, J., Pasta, D., Yuen, S., Ramey, D. & D. Billings (1991). *Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit bilingual education programs for language-minority children*. U.S. Department of Education. San Mateo: Aguirre International.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Riches, C. & Curdt-Christiansen, X. (2010). A tale of two Montreal communities: Parents' perspectives on their children's language and literacy development in a multilingual context. *Canadian Modern Language Review*, 66, 525–555.
- Rimm-Kaufman, S. E., Barody, A. E., Larsen, R. A., Curby, A. & Abry, T. (2014). To what extent do teacher-student contribute to fifth grader's engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185.
- Rugasken, K. & Harris, J. (2009). English Camp: A Language Immersion Program in Thailand. *TLAR*, 14 (2), 43-51.
- Savage, B. L., Hughes, H. Z. (2014). How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24, 103-120.
- Schmidt, E. & Krickhan, M. (2014). Evolving bilingual pedagogy in Alberta: what does the

- research say? *Frontiers in psychology*, 5(413), doi: 10.3389/fpsyg.2014.00413
- Suaza, M. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo speaking: desarrollo de la producción oral. *Revista Amazonia*, 3 (4), 145-167.
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. En R.K. Johnson & M. Swain (eds.), *Immersion education: international perspectives* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge university press.
- Tanaka, Y. & Kutsuki, A. (2016): Motivation for learning English in the immersion environment of an international school in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi: 10.1080/13670050.2016.1210566
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum Online. Bureau of Educational and Cultural Affairs*, 40(1), doi: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.pdf>
- Tse, C. & Altarriba, J. (2014). The relationship between language proficiency and attentional control in Cantonese-English bilingual children: evidence from Simon, Simons witting, and working memory tasks. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00954
- Turnbull, M & Dailey-O’Cain, J. (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Salisbury: Multilingual matters.
- Vanhove, J. (2013). The critical period hypothesis in second language acquisition: A statistical critique and a reanalysis, *Plos One*, 8(7), 1-15.
doi:10.1371/journal.pone.0069172
- Wei, M., Joshib, A., Zhangc, M., Meid, L., Manisa, F., Hea, Q., Beattie, R., Xuec, G., Shattuckf, D., et al. (2015). How age of acquisition influences brain architecture in bilinguals. *J Neurolinguistics*, 36, 35–55. doi:10.1016/j.jneuroling.2015.05.001.
- Wesley, (2016). When school language and home language differ: one parent’s lived

experience. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(49).

doi: 10.1080/13670050.2016.1217192

Wong, B., Yin, B. & O'Brien, B. (2016). Neurolinguistics: structure, function, and connectivity in the bilingual brain. *BioMed Research International*, doi:

<http://dx.doi.org/10.1155/2016/7069274>

Worden, J.M., Hinton, C., & Fischer, K.W. (2011). What does the brain have to do with learning? *Kappan* 92(8), 8-13.

World-Class Instructional Design and Assessment" (WIDA). (2016). Early Language Development Standards. Recuperado de

<https://www.wida.us/standards/EarlyYears.aspx#about>

Yi Lo, Y. (2014). How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated

Learning, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi:

10.1080/13670050.2014.988112

Yuan, C. (2013). *Mandarin Chinese Immersion Program for Preschool Children in an Urban Private School in California: A Case Study*. San Rafael: Dominican University of California.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: GUÍA DE ENTREVISTAS A PROFESORAS

1. ¿Cuál es tu definición de un programa ideal de inmersión?
2. ¿Cuáles son los objetivos principales de este programa de inmersión? ¿Qué estrategias usas para alcanzar estos objetivos?
3. ¿Qué actividades y recursos son fundamentales para ti en una inmersión en el nivel de sus estudiantes?
4. ¿Qué beneficios o logros académicos encuentras en la enseñanza de inglés por inmersión a la edad de tus estudiantes? ¿Podrías dar ejemplos?
5. ¿Qué dificultades o desafíos encuentras al enseñar inglés por inmersión a la edad de tus estudiantes?
6. ¿Qué factores observas que influyen en la comprensión del inglés de estudiantes de preescolar durante el aprendizaje de una segunda lengua?
7. ¿Qué factores observas que influyen en la producción del inglés de estudiantes de preescolar durante el aprendizaje de una segunda lengua?
8. ¿Existen ocasiones en las que tengas o hayas tenido que utilizar el español con tus estudiantes ya sea dentro o fuera del aula? Indique cuales. ¿Cuándo piensas tu que es apropiado utilizar el español en tus clases? ¿O cuando lo harías? Dar ejemplos
9. ¿Cómo estimulas a sus estudiantes a que mejoren su producción oral en inglés? ¿Qué estrategias utilizas?
10. ¿Cómo estimulas a tus estudiantes a que mejoren su comprensión de inglés? ¿Qué estrategias utilizas?
11. ¿Existen estudiantes cuyos padres hablen inglés en casa? ¿Cómo crees que afecta el uso de inglés en casa en la comprensión y producción oral de sus estudiantes?

12. ¿Tienes niños nuevos al colegio este año en tu clase? ¿Cómo piensas que se adaptan al sistema de inmersión?

ANEXO B: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORAS



Comité de Bioética, Universidad San Francisco de Quito
El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: Factores socio-emocionales y culturales que influyen en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en preescolares dentro de un sistema de inmersión.

Organizaciones que intervienen en el estudio: Universidad San Francisco de Quito

Nombre del investigador principal: Nascira Ramia

Datos de localización del investigador principal: nramia@usfq.edu.ec

Co-investigadores: María José Beltrán Santos,
Estudiante de maestría en educación USFQ
mbeltran@estud.usfq.edu.ec

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Introducción

Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no.

Esta es una investigación sobre la producción oral y comprensión del inglés como segunda lengua en preescolares porque se desea realizar un estudio sobre los factores socio-emocionales y culturales que influyen en el aprendizaje del inglés como segunda lengua dentro de un sistema de inmersión. Usted ha sido invitado a participar ya que es una docente de pre-escolar de la institución educativa seleccionada para este estudio.

Propósito del estudio

El estudio consiste en hacer filmaciones de los centros de aprendizaje y del circle time.

Descripción de los procedimientos

1. Usted forma parte de la selección de seis profesoras, dos por nivel (playgroup, pre-kinder y kínder). (La selección fue hecha por parte de la directora del preescolar).
2. Se observará y filmará su clase dos veces en centros de aprendizaje y en circle time, cada filmación será aproximadamente de 30 minutos.
4. Se le realizará una entrevista corta después de las filmaciones.
3. El tiempo total de su participación es de alrededor de 3 horas y media entre filmaciones y

Consentimiento informado

entrevista.

Riesgos y beneficios

Los riesgos de participar son la incomodidad que se puede sentir normalmente al saber que se está siendo filmado, pero para minimizarlos se le informará sobre el propósito del estudio y las medidas que se tomarán para guardar la seguridad y confidencialidad de los datos a usted como docente. También se tratará de no interferir en el manejo rutinario de la clase y de guardar la mayor discreción posible al momento de realizar las filmaciones para no incomodar a los niños. Los beneficios para usted serán el recibir información actualizada apenas concluya el estudio que le ayudará a mejorar sus prácticas como docente de niños preescolares que aprenden una segunda lengua. Los beneficios para su institución serán recibir un reporte detallado al finalizar el estudio y un desarrollo profesional que permitirá a todos los docentes mejorar sus prácticas.

Confidencialidad de los datos

Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:

- 1) La información que nos proporcione se identificará con un código junto con su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo los investigadores mencionados al inicio de este documento tendrán acceso. Una vez finalizado el estudio se borrará su nombre y se mantendrán solo los códigos.
- 2) No se compartirán los videos con ninguna persona, solo con los investigadores. Las filmaciones se guardarán solamente en los computadores de los investigadores hasta el final de la investigación, cuando serán borradas.
- 3) Se removerá cualquier identificador personal que permita la identificación de usted y sus estudiantes al reportar los datos.
- 4) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.
- 5) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.

Derechos y opciones del participante

Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decírselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento. Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono: 0999835940, que pertenece a Nascira Ramia, o envíe un correo electrónico a nramia@usfq.edu.ec

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Acepto que se graben mis clases SI () NO ()

Firma del participante	Fecha
Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado	
Firma del investigador	Fecha

ANEXO C: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA



Comité de Bioética, Universidad San Francisco de Quito
El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: Factores socio-emocionales y culturales que influyen en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en preescolares dentro de un sistema de inmersión.

Organizaciones que intervienen en el estudio: Universidad San Francisco de Quito

Nombre del investigador principal: Nascira Ramia

Datos de localización del investigador principal: nramia@usfq.edu.ec

Co-investigadores: María José Beltrán Santos,
 Estudiante de maestría en educación USFQ
mbeltran@estud.usfq.edu.ec

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Introducción

Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente la participación de su hijo/a y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no.

Esta es una investigación sobre la producción oral y comprensión del inglés como segunda lengua en preescolares dentro de un sistema de inmersión. Este estudio busca determinar factores socio-emocionales y culturales que influyen en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Su hijo/a ha sido invitado a participar ya que es un estudiante del plantel educativo seleccionado para este estudio.

Propósito del estudio

El estudio consiste en hacer filmaciones de los estudiantes durante los centros de aprendizaje y del *circle time*.

Descripción de los procedimientos

1. Se seleccionarán seis clases, dos por nivel (playgroup, pre-kinder y kínder). (La selección fue hecha por parte de la directora del preescolar).
2. Se observará y filmará la clase de su hijo/a dos veces en centros de aprendizaje y en *circle time*, cada filmación será aproximadamente de 30 minutos.
3. El tiempo total de la participación de su hijo/a es de 3 horas aproximadamente.

Riesgos y beneficios	
Los riesgos de la participación de su hijo/a son la incomodidad que se puede sentir normalmente al saber que se está siendo filmado, pero para minimizarlos se tratará de no interferir en el manejo rutinario de la clase y de guardar la mayor discreción posible al momento de realizar las filmaciones. Los beneficios serán principalmente para la docente quien recibirá información actualizada apenas concluya el estudio que le ayudará a mejorar sus prácticas profesionales con sus estudiantes.	
Confidencialidad de los datos	
Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie reconozca la identidad de su hijo/a ni tenga acceso a sus datos personales.	
1) No se compartirán los videos con ninguna persona, solo con los investigadores. Las filmaciones se guardarán solamente en los computadores de los investigadores hasta el final de la investigación, cuando serán borradas.	
2) Se removerá cualquier identificador personal que permita la identificación de su hijo/a durante la filmación.	
3) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.	
4) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a los datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.	
Derechos y opciones del participante	
Usted puede decidir que su hijo/a participe en el estudio y si decide no participar solo debe decirselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además su hijo/a puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento. Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por la participación de su hijo/a.	
Información de contacto	
Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono: 0999835940, que pertenece a Nascira Ramia, o envíe un correo electrónico a nramia@usfq.edu.ec	
Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec	

Comprendo la participación de mi hijo/a en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de que mi hijo/a participe y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente que mi hijo/a participe en esta investigación.	
Acepto que se graben las clases de mi hijo/a SI () NO ()	
Firma del participante	Fecha
Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado	
Firma del investigador	Fecha

ANEXO D: WIDA – DESCRIPCIÓN DE HABILIDADES



Descripción de Habilidades: Grados Escolares PreK-K

Dado el nivel de desempeño en inglés y apoyados de gráficos, apoyos visuales, y apoyos interactivos hasta el Nivel 4, los estudiantes de inglés pueden procesar o producir **el lenguaje** que se necesita para hacer lo siguiente:

	Nivel 1 Entrando	Nivel 2 Emergiendo	Nivel 3 Desarrollando	Nivel 4 Extendiendo	Nivel 5 Conectando	
HABLAR	<ul style="list-style-type: none"> Identificar personas u objetos en cuentos cortos ilustrados Repetir palabras, frases simples Contestar preguntas de "sí o no" acerca de información personal Nombrar objetos en el salón y objetos diarios 	<ul style="list-style-type: none"> Recontar algunos hechos de cuentos cortos ilustrados Describir dibujos, objetos en el salón o personas familiares usando frases simples Responder preguntas con una o dos palabras (ejemplo: ¿Dónde está?) Completar frases en rimas o canciones 	<ul style="list-style-type: none"> Recontar cuentos cortos narrados a través de dibujos Repetir oraciones de rimas o cuentos con patrones Hacer predicciones (ejemplo: "¿Qué pasará después?") Contestar preguntas específicas de cuentos leídos en voz alta (ejemplo: quién, qué, dónde) 	<ul style="list-style-type: none"> Recontar cuentos narrativos a través de dibujos detallados Cantar líricas repetitivas independientemente Comparar atributos u objetos reales (ejemplo: tamaño, color, forma) Indicar relación espacial de objetos reales usando frases u oraciones cortas 	<ul style="list-style-type: none"> Contar cuentos originales con detalles emergentes Explicar situaciones (ejemplo: incluir sentimientos) Ofrecer opiniones personales Expresar con razones los gustos, disgustos, o preferencias 	Nivel 5 - Alcanzando

Los Descriptores Can Do trabajan en conjunto con Las Descripciones WIDA de las Habilidades en los niveles de lenguaje académico de las normas de desempeño del lenguaje inglés, los cuales usan tres criterios (1. complejidad lingüística; 2. uso de vocabulario; y 3. control del lenguaje) para describir la calidad y la cantidad incremental del procesamiento y uso de lenguaje a través de los diferentes niveles de desempeño.



Descripción de Habilidades: Grados Escolares PreK-K

Dado el nivel de desempeño en inglés y apoyados de gráficos, apoyos visuales, y apoyos interactivos hasta el Nivel 4, los estudiantes de inglés pueden procesar o producir **el lenguaje** que se necesita para hacer lo siguiente:

	Nivel 1 Entrando	Nivel 2 Emergiendo	Nivel 3 Desarrollando	Nivel 4 Extendiendo	Nivel 5 Conectando	
ESCUCHAR	<ul style="list-style-type: none"> • Emparejar lenguaje oral con objetos en el salón de clase y objetos diarios • Señalar dibujos mencionados de un contexto • Responder a instrucciones verbales con movimientos físicos • Encontrar personas familiares en lugares descritos verbalmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar dibujos u objetos siguiendo instrucciones verbales • Emparejar dibujos, objetos, o movimientos con instrucciones verbales • Seguir instrucciones verbales de un paso (ejemplo: párate, siéntate) • Identificar patrones/ pautas simples descritos/as verbalmente • Responder con gestos a canciones o cuentos modelados por el maestro 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir instrucciones verbales de dos pasos un paso al tiempo • Hacer dibujos como respuesta a instrucciones verbales • Responder con movimientos físicos para confirmar o negar hechos (ejemplo: mover la cabeza para indicar sí o no) • Actuar canciones y cuentos con gestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar dibujos siguiendo descripciones verbales • Seguir instrucciones verbales y compararlas a visuales o modelos no verbales (ejemplo: "Dibuja un círculo debajo de la línea") • Distinguir entre lo que pasa antes o después en actividades verbales o cuentos • Actuar en respuesta a cuentos leídos en voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar dibujos de eventos de acuerdo a lenguaje secuencial • Organizar objetos o dibujos de acuerdo a discurso descriptivo • Identificar dibujos de descripciones verbales asociados con conceptos académicos de acuerdo al nivel escolar • Hacer patrones de objetos reales o dibujos basados en descripciones verbales detalladas 	Nivel 6 - Alcanzando

Los Descriptores Can Do trabajan en conjunto con Las Descripciones WIDA de las Habilidades en los niveles de lenguaje académico de las normas de desempeño del lenguaje inglés, los cuales usan tres criterios (1. complejidad lingüística; 2. uso de vocabulario; y 3. control del lenguaje) para describir la calidad y la cantidad incremental del procesamiento y uso de lenguaje a través de los diferentes niveles de desempeño.