

Novillo Ferrer, Lucrecia

El perfil del docente de inglés sobre profesionales que trabajan en el nivel inicial en escuelas bilingües de la ciudad de Córdoba

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Ciencias de la Educación**

Directora: Rangone, Claudia Inés

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



**“EL PERFIL DEL DOCENTE DE INGLÉS SOBRE PROFESIONALES QUE
TRABAJAN EN EL NIVEL INICIAL EN ESCUELAS BILINGÜES DE LA CIUDAD
DE CÓRDOBA”**



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Trabajo final

**“EL PERFIL DEL DOCENTE DE INGLÉS SOBRE PROFESIONALES QUE
TRABAJAN EN EL NIVEL INICIAL EN ESCUELAS BILINGÜES DE LA CIUDAD
DE CÓRDOBA”**

Prof. Lucrecia Novillo Ferrer

Lic. Claudia Rangone

Adj. Lic. Ángel Robledo

Córdoba, Argentina, 2021.

Título: “El perfil del docente de inglés sobre profesionales que trabajan en el nivel inicial en escuelas bilingües de la ciudad de Córdoba”.

Resumen:

El objetivo del presente trabajo bibliográfico consiste en describir el perfil profesional del docente de inglés que desempeña su labor en el nivel inicial dentro de colegios bilingües en Córdoba. Para ello se inicia con la definición de conceptos relevantes y un recorrido histórico del idioma en Europa y, posteriormente, Argentina. Luego se hace hincapié en la enseñanza del inglés dentro del nivel inicial y las diversas perspectivas, respecto de dicha temática, planteada por los autores abordados. Seguidamente se realiza una descripción del perfil del docente de inglés en general y, a continuación, haciendo especial acento en Argentina. Se finaliza presentando algunas conclusiones alusivas a lo desarrollado a lo largo de todo el trabajo.

Palabras clave: educación inicial; bilingüismo; inglés en el nivel inicial; perfil docente.

A mi marido que me acompaña con su incondicional apoyo y me ayuda a mantenerme en pie siempre que lo necesito.

A mi familia que me brindó la educación y los valores que hoy en día me definen como la persona que soy; y a mi hermana, en particular, que me ha sido de gran ayuda a lo largo de todo este recorrido, brindándome recomendaciones siempre que las necesité.

A mis compañeros y profesores que me ofrecieron la ayuda y motivación necesarias para la elaboración del presente trabajo.

Al colegio San Patricio que me brindó una mirada más amplia sobre mi profesión y me ayuda día a día a ser mejor docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1: DEFINICIONES NECESARIAS	10
1.1 Definición y clasificación del bilingüismo.....	11
1.2 El bilingüismo en Europa	12
1.3 Historia del bilingüismo en Argentina	14
Capítulo 2: LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL	19
2.1 Características	20
2.2 Perspectivas respecto de la enseñanza del inglés a partir del nivel inicial.....	22
Capítulo 3: EL PERFIL DEL DOCENTE DE INGLÉS	25
3.1 Generalidades	26
3.2 El perfil del docente de inglés en Argentina	27
Capítulo 4: REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL EN CÓRDOBA	32
BIBLIOGRAFÍA	35

INTRODUCCIÓN

El bilingüismo es definido por la Real Academia Española como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (2006). Múltiples autores sugieren que, si se quiere lograr que los estudiantes de un segundo idioma sean bilingües, es conveniente comenzar el proceso de aprendizaje desde edades tempranas; de esta manera el proceso será más efectivo que si se llevara a cabo en edades más avanzadas y, aunque algunos otros especialistas no coinciden con ellos, es así como lo reconocen muchos colegios que implementan la modalidad bilingüe desde los tres o cuatro años de edad en Córdoba, Argentina.

El presente trabajo se propone describir el perfil profesional del docente de inglés que desempeña su labor en el nivel inicial dentro de colegios bilingües en Córdoba.

La selección de la temática surge a partir algunas inquietudes como ¿cuáles debieran ser los conocimientos incorporados por un docente de inglés que se encuentra trabajando en el nivel inicial dentro de un colegio bilingüe?, ¿qué conocimientos pedagógicos y didácticos debiera saber?, y ¿existe un perfil docente que contextualice la labor en la ciudad de Córdoba?

El informe se ordena en capítulos. El primero comienza con una definición de conceptos fundamentales con el fin de que el lector pueda comprender la continuación de la investigación. Algunos de éstos son: “educación bilingüe”, “Lengua materna” (L1), “Segunda Lengua” (L2), “Lengua Extranjera” (LE), entre otros, sus diferencias y similitudes. Luego se describe el lugar que ocupa el bilingüismo en Europa y las diferentes políticas lingüísticas adoptadas para llevar a cabo su enseñanza. Se concluye el apartado presentando la historia del bilingüismo en Argentina, las variadas posturas y políticas lingüísticas que fueron desarrollándose en el país desde su independencia hasta la actualidad.

Seguidamente, en el segundo capítulo, se explicitan características de la enseñanza del inglés dentro del nivel inicial, de los niños que lo conforman y sus particularidades madurativas de acuerdo con diferentes autores. El capítulo concluye desplegando las diversas posturas existentes frente a la enseñanza del inglés como segunda lengua desde edades tempranas y sus fundamentos.

En el capítulo tres, se realiza una delineación del perfil docente; se determinan características que, según la bibliografía consultada, son necesarias de ser adquiridas por un profesor de inglés que se encuentre desempeñando su labor dentro de colegios bilingües en edades tempranas. Consecutivamente, se detalla el mismo perfil en referencia a Argentina.

Para finalizar se exponen algunas conclusiones concernientes a lo desarrollado anteriormente, destacando y sintetizando aquellos aspectos que parecen ser los más relevantes dentro del trabajo llevado a cabo, haciendo un mínimo análisis de lo expuesto y considerando una posible ampliación del mismo a partir de la realización de un potencial trabajo de campo que lo complementase.

Capítulo 1:

DEFINICIONES NECESARIAS

1.1 Definición y clasificación del bilingüismo

Para adentrarnos en la enseñanza del inglés en cualquier nivel educativo, es necesario exponer algunos conceptos centrales con el fin de lograr una mayor comprensión del lector sobre el tópico que se está tratando en el presente trabajo. En primer lugar, hay que distinguir entre “educación bilingüe” o “bilingüismo” y “educación intercultural bilingüe”. A simple vista pueden parecer que ambos conceptos se refieren lo mismo, pero no es así.

La Ley de Educación Provincial afirma que la educación intercultural bilingüe consiste en aquella que brinda a los pueblos originarios una formación que garantice la preservación de su cultura y, al mismo tiempo, les permita un intercambio con otras poblaciones diferentes; basándose en el respeto y reconocimiento que éstas ameritan (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba art. 77, 201). Es indispensable afirmar que no se hará referencia a ella a lo largo de este trabajo, simplemente se expone su definición con la intención de evitar posibles confusiones.

Esta investigación trata de la “la educación bilingüe”. El bilingüismo según el especialista Antonio Medina Rivilla consiste en “el proceso que permite acercarse a una segunda cultura que posee una lengua propia” (Medina Rivilla, 1978, pág. 99). Éste proceso, a diferencia de la educación intercultural bilingüe, se refiere a cualquier cultura diferente a la materna. Es decir que su concepto es más amplio y da cuenta de un encuentro intercultural donde el idioma se presenta como una de las diferencias predominantes. A partir de él, se llevan a cabo los aprendizajes de los alumnos dentro de una institución, ya sea como medio para aprender (por ejemplo, en aquellos colegios donde se enseña matemática, geografía, historia a través de un segundo idioma) o como contenido de aprendizaje en sí mismo. Por su parte, Genesee define la educación bilingüe como aquella “...que apunta a promover la competencia bilingüe (o multilingüe) usando dos (o más) lenguas como medio de instrucción para gran parte del plan de estudios académico” (2004, pág. 548).

También Verónica Pintos (2011) distingue algunos términos que suelen utilizarse en el campo de la Lingüística y que se consideran importantes de nombrar en este trabajo. Estos son: “Lengua materna (o L1)”, “Segunda Lengua (o L2)” y “Lengua Extranjera (o LE)”. El primer concepto refiere al idioma que el círculo familiar del niño enseña desde pequeño. “Segunda Lengua” representa el idioma que aprende una persona que se encuentra inserto en una sociedad en la cual dos lenguajes confluyen; la persona aprende el idioma materno y un segundo idioma que luego utilizará para desenvolverse a lo largo de su vida. Finalmente,

Armendáriz y Ruiz Montani afirman que “una LE se aprende en el aula siguiendo un currículum...con un profesor que enseña un contenido y ofrece oportunidades de practicar habilidades aplicando dichos contenidos” (2005) y continúan explicando que las oportunidades de ejercer dicho lenguaje, fuera del contexto institucional, son casi inexistentes. Entonces se podría decir que, en Argentina, el inglés es enseñado como una “lengua extranjera” ya que su aprendizaje suele realizarse en situaciones específicas y no se encuentra inserto en la sociedad como una “segunda lengua” (aunque sea de gran utilidad en algunos contextos laborales) (Pintos, 2011).

Existen diferentes modos de clasificar el bilingüismo. Por un lado, Verónica Pintos distingue entre:

- Bilingüismo individual: aquel que es “socialmente irrelevante”
- Bilingüismo institucional: el cual solo se encuentra en contextos institucionales.
- Bilingüismo funcional: en el que el uso de la segunda lengua se da de manera espontánea en diferentes contextos habituales dentro de una comunidad (2011).

Además, la autora diferencia entre “individuos bilingües por elección” e individuos “bilingües por circunstancias”. La diferencia entre ambos consiste en que los primeros deciden estudiar un nuevo idioma y buscan modos para instruirse y los segundos aprenden otros idiomas forzados por su contexto social. (Pintos, 2011).

Al mismo tiempo, Antonio Medina Rivilla añade los conceptos de “bilingüismo coordinado” como aquel en el cual la persona puede lograr un dominio igualitario entre ambas lenguas aprendidas; éste permite “pensar y vivenciar íntimamente en cualquiera de ellas” (1978). Y bilingüismo “subordinado” como aquel en el cual el individuo posee un mayor dominio de un idioma sobre otro.

1.2 El bilingüismo en Europa

A lo largo de la historia han ido aumentando la cantidad de países que decidieron incorporar la enseñanza del inglés dentro de su educación pública, y en edades cada vez más tempranas. Ello sucede actualmente, por ejemplo, en Holanda, España, Chile, Hungría, Croacia, Argentina, República Dominicana, entre muchos países más. Éste objetivo surge en el presente contexto mundial en el cual el inglés se considera una lengua global que permite una mayor y mejor comunicación intercontinental. Garton, Copland y Burns (2011) hacen

referencia a esa necesidad asegurando la existencia de una demanda global del aprendizaje del inglés.

A pesar de ser considerada una demanda común hacia todos los estados nacionales, cada cual ha decidido dar respuestas a través de variadas políticas lingüísticas; éstas no sólo difieren de un país a otro, sino también dentro del mismo. Ante esta situación, afirman los mismos autores que son muchos los profesores de inglés que se encuentran en conflicto con la enseñanza del idioma de acuerdo a las políticas asumidas por cada estado (Garton et al., 2011).

En Europa, por ejemplo, se promueve la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas. Según afirma la Comisión Europea, “las capacidades lingüísticas también pueden aumentar la empleabilidad de las personas, facilitar el acceso a servicios y derechos y contribuir a la solidaridad al mejorar el diálogo intercultural y la cohesión social” (s.f).

En particular, el idioma inglés, al igual que muchos otros estados, aquí se presenta como una de las lenguas predominantes para la comunicación intercultural; de hecho Cenoz afirma que “es la lengua más importante de comunicación intraeuropea” (2016, pág. 1). En España, específicamente, la enseñanza del inglés se declara obligatoria a partir de la reforma educativa de 1993, estableciéndose como obligatoria desde el tercer año del nivel primario. Más cabe aclarar que, según indica Cenoz, algunas otras comunidades ya habían comenzado su instrucción a partir de edades más tempranas, adoptándola, en algunos casos, como tercera lengua (2016). Ello ocurre, por ejemplo, con la Comunidad Autónoma Vasca.

En el año 2000, se declara el año Europeo de las Lenguas en el que “se fomenta y apoya el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la materna” (Muñoz Redondo & López Bautista, 2002, pág. 170) a través de la manifestación de la Orden 4589/2000. A partir de dicha Orden, expresan Muñoz et al., comienza una regulación formal sobre la instrucción de lenguas extranjeras y la implementación de dicha formación como centro de proyectos curriculares en edades tempranas, desde los últimos años de la Educación Infantil (2002).

Según lo mencionado anteriormente, se puede decir que en Europa la enseñanza del idioma inglés se presenta en carácter de necesidad; ya que su práctica es considerada fundamental tanto para la comunicación intercultural como para el desarrollo de la economía y el crecimiento personal de los ciudadanos. Es así que se implementan algunas políticas lingüísticas, como las ya nombradas, para promover la práctica del inglés a lo largo del continente.

Cabe aclarar, sin embargo, que, según lo explicita la Comisión Europea en su página web, el multilingüismo se presenta como uno de los aspectos esenciales dentro de la Unión Europea por la cantidad de lenguas oficiales existentes dentro de ella (s/f). Allí no se hace especificación alguna sobre el inglés como idioma predominante, aunque puede notarse su importancia en los escritos de los autores ya mencionados. Asimismo, Europa considera sumamente importante la incorporación de idiomas diferentes a la lengua materna para promocionar y garantizar la permanencia de los lenguajes de los países que integran la Unión Europea, entre los que se encuentra el idioma inglés.

1.3 Historia del bilingüismo en Argentina

Al recordar la historia nacional se puede identificar en sus inicios un panorama fuertemente nacionalista. En 1810 comienza en Argentina la construcción de un pueblo soberano cuyo ideal era el de lograr una identidad nacional a través de la construcción de un imaginario monolingüe castellano. Es por ello que, como bien lo nombran Monserrat y Mórtoła (2010), bajo el axioma “una lengua-una nación” el estado busca extinguir el uso de lenguas extranjeras y lograr una mayor “argentinidad [que] se expresa centralmente a través de la lengua castellana” (Bein por Monserrat & Mórtoła, 2010). Para lograrlo se llevan a cabo algunas políticas lingüísticas como la instrucción de dicho idioma, reconocido como Idioma Nacional, dentro de las escuelas.

A fines el siglo XIX, con la llegada de inmigrantes europeos, se generan algunos movimientos, como la Generación del Ochenta que, si bien se encuentran a favor de la población europea, pugnan por la exclusividad del habla castellana de todos los habitantes del territorio. Monserrat y Mórtoła afirman que “las lenguas extranjeras y las originarias son convertidas en parias y arrojadas a los márgenes de la historia y, en el campo de la educación, a los márgenes del currículum” (2018). A pesar de ello, Bein asiente que, si bien no son aceptadas por la sociedad argentina, las mismas continúan practicándose dentro de los hogares o en escuelas privadas de diferentes colectividades (2011). Además, a pesar de las oposiciones existentes contra la enseñanza de estas lenguas, el mismo autor asegura que en 1873 el inglés y el francés ocupaban media jornada del primero y segundo año del Colegio Nacional no obligatorios (2011).

A comienzos del siglo XX, surge una necesidad de revisar la situación que se presentaba respecto a la negativa de la enseñanza del idioma inglés y volver a incorporar

idiomas extranjeros. De este modo las lenguas clásicas fueron paulatinamente desplazadas del sistema educativo, siendo remplazadas por las extranjeras. Es entonces cuando se crea, en 1904, el “Profesorado de Lenguas Vivas” para formar docentes que enseñasen lenguas extranjeras (como el de inglés). Éstas comienzan a ser aprendidas, inicialmente, por sectores privilegiados que contaban con la posibilidad de recibir dicha formación dentro de escuelas privadas o en academias particulares. En 1942 el presidente Ramón Castillo junto al ministro Guillermo Rohde decretan una reforma en los planes de estudio en los que se nombra la prohibición de la simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras; éste, aclara Bein, justificaba la supremacía del inglés en razón solidaria con Estados Unidos por sus aportes industriales y culturales al país (2012). Como bien afirma el mismo autor, se puede observar que “la enseñanza de las lenguas estuvo y está [...] ligada al proyecto político, económico y social de los sectores dominantes y a las ideologías lingüísticas que lo acompañan” (2011).

A lo largo del primer período presidencial de Juan Domingo Perón (1946-1952), de acuerdo con Bein, la enseñanza del inglés y francés continuó dándose durante los cinco años que comprendían la escuela secundaria, distribuyéndose en tres años para una lengua y dos para la otra (2011). Posteriormente, durante el Golpe Militar de 1955, se llevaron a cabo numerosas modificaciones en el sistema educativo; una de ellas implicaba la incorporación del “método directo” (Bein, 2011, pág. 6), el cual consistía en la continua habla del idioma extranjero a lo largo de la clase, excluyendo casi totalmente la traducción o utilización de la lengua materna. En 1959 se experimenta la introducción de idiomas extranjeros en quince escuelas de nivel primario de Buenos Aires; al obtener resultados positivos, el proyecto se consolidó en 1968 introduciéndose en los colegios de jornada completa.

Al regreso a la democracia, período comprendido entre el 1973 al 1976, no se produjeron modificaciones respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros; sin embargo, luego de la dictadura militar del 76’, pese a la Guerra de Malvinas, se acentuó la preferencia por el inglés debido a la relación existente con los Estados Unidos. Posteriormente, con la recuperación de la democracia, durante la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989), se establece la enseñanza de una sola lengua extranjera durante los cinco años del nivel secundario dejando en manos de los directivos la selección del idioma que se desease enseñar e instalando como obligatorio el inglés en las escuelas primarias que dependieran de escuelas secundarias.

De acuerdo con Bein, en el año 1989 comienza un período “neoliberal” (Bein, 2012, pág.7) que se extiende hasta el año 2001 en el que se da una gran crisis económica

caracterizada por una fuerte devaluación del peso argentino (2012). Paralelamente, a nivel mundial, comienza una etapa de globalización a partir de la cual se afianza el sistema financiero internacional, una ampliación del mercado junto con el surgimiento de empresas internacionales que se disiparon a lo largo de todo el planeta, se extiende el campo comunicativo permitiendo una conexión más rápida entre las diferentes regiones del mundo, el trabajo industrial también se ve fuertemente fortalecido. Ambos procesos generan repercusiones en el campo de las lenguas.

En Argentina, se establece la obligatoriedad del estudio de lenguas extranjeras en el nivel secundario a partir de la Ley de Educación instituida en el año 1993. De acuerdo con ella, cada institución podía elegir entre el idioma inglés, el francés o el italiano; sin embargo, el primero alcanzaba una posición casi exclusiva en lo que respecta a las decisiones tomadas por cada escuela. Ya en 1998, bajo el Acuerdo-Marco N° 15 del Consejo Federal de Cultura y Educación se especifica la obligatoriedad de la instrucción de lenguas extranjeras a partir del 4to año del nivel primario. En Buenos Aires, según Roberto Bein, se exige el inglés como lengua obligatoria dentro de las escuelas de gestión privada y las de jornada completa; y para las escuelas de media jornada se abrieron Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros cuyo funcionamiento se daba en horarios extraescolares (2011). Comienza, entonces, un proceso de incorporación de lenguas extranjeras dentro de los contenidos básicos obligatorios.

La preferencia de la lengua inglesa por sobre las demás se debe, de acuerdo con Bein, a la hegemonía de los Estados Unidos y su dominio de las nuevas tecnologías (2012), por lo que ya no responde a una actitud solidaria con aquel país, sino a la posición que comenzó a adquirir este país a nivel universal. Es a partir de éste período que la lengua inglesa comienza a ser identificada como lenguaje mundial. Igualmente, el mismo autor, reconoce que éste idioma representa también mayores posibilidades de ingreso a un campo laboral de alcance global (2012), no ubicándolo como necesario de ser aprendido para poder acceder al mundo del trabajo, pero si como una herramienta que genera mayores posibilidades. Es importante reconocer que, a diferencia del siglo XIX, éste período histórico abandona los ideales de europeización y la supremacía del inglés debido a su origen británica; en el siglo XX se considera fundamental el inglés debido al rol central que ocupan los Estados Unidos a nivel mundial. Las situaciones económicas y políticas nacionales provocan tal cambio de ideales que comienzan a darle mayor importancia al inglés americano.

Hoy la Ley de Educación Nacional 26206, en el Artículo 87, declara que:

“La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas del nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación” (2006).

El hecho de que la ley no especifique el idioma a enseñar, según Monserrat y Mórtola, favorece a la primacía del inglés sobre las demás lenguas.

Además del Artículo 87 de la Ley de Educación Nacional, se pueden mencionar a los NAP de las lenguas extranjeras (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) como otro documento que regula su enseñanza, aunque específicamente dentro del Nivel Secundario y Primario. En estos documentos se mencionan procesos metodológicos y objetivos comunes que deben lograrse en la enseñanza del inglés, portugués, italiano, francés y alemán. A pesar de su existencia, se puede observar que hacen referencia genérica sobre los cinco idiomas y omiten especificaciones acerca de modos de medir el grado de conocimiento de los alumnos. De acuerdo con Monserrat y Mórtola, ello genera desventajas tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que se dificultan los procesos evaluativos para determinar el nivel de conocimiento de los alumnos (2018).

En la actualidad, la demanda sobre el aprendizaje del inglés se acentúa, como mencionamos anteriormente, con la aparición de nuevas tecnologías y su utilización. Muchas redes sociales, sitios web o dispositivos electrónicos requieren de un mínimo conocimiento de inglés si se quiere hacer uso de ellos. Cronquist y Fiszbein afirman que se estima que un 40% del total de estudiantes de la lengua sajona en Argentina se encuentra estudiando éste idioma dentro de academias privadas (2017).

Como consecuencia de esta alta demanda, surge un aumento de vacantes de profesores de lengua inglesa; pero, al no existir cantidad suficiente de profesionales que ocupen dichos cargos, el gobierno se ve en la necesidad de tener que contratar personal no profesional para enseñar el idioma en las instituciones públicas. En el 2011 se habían autorizado “759 horas en 263 cursos a estudiantes avanzados de profesorados o a quienes hubieran cursado en academias o institutos privados” (Otero, 2011). A modo de ejemplo puede mencionarse que, como lo informa Agustina La Porta, en el año 2019 Buenos Aires habilitó la ocupación de cargos suplentes de docentes de inglés por estudiantes avanzados del profesorado de dicho idioma a lo largo de la ciudad (2019). Podría decirse que ello provoca una precarización de la enseñanza del idioma ya que muchos alumnos se encuentran aprendiendo bajo la enseñanza

de personal no preparado para semejante tarea; y esto podría derivar en rendimientos académicos desfavorecedores, aprendizajes poco significativos o incorrectas nociones sobre el idioma.

Capítulo 2:

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL

2.1 Características

El aprendizaje de un segundo idioma es esencialmente imitativo en edades tempranas, los niños escuchan e intentan copiar lo percibido. Dicha característica es perteneciente también al aprendizaje de la lengua materna, de la cual, de acuerdo con algunos autores, es necesario considerarla al igual que otros aspectos como una lenta y clara pronunciación, tono de voz elevado, repeticiones entre otros. Fleta Guillén aclara que “se trata de tener en cuenta algunos aspectos del aprendizaje de la lengua materna y extrapolarlos al aprendizaje del inglés L2 en la escuela” (2006, pág. 57). Sin embargo, no se debe desconocer la importancia que tiene el entendimiento del significado de lo que se dice, más que su repetición. Es importante aclarar que según Medina Rivilla (1978) a partir de los tres años y medio “el niño primero aprende a comprender y después se expresa” (1978, pág. 101), por ello el docente debe enfocar su objetivo educativo en edades tempranas en aspectos interpretativos del idioma más que en los orales. De igual manera, ha de ser significativo poder generar en el alumno el reconocimiento del segundo idioma como un medio adicional que le permite expresarse.

Se considera necesario reconocer algunos aspectos importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En primer lugar, surge la necesidad de vislumbrar la implicancia que tienen las emociones dentro de éste. Los alumnos deben encontrarse motivados, entusiasmados y felices al momento de realizar las actividades para que se produzca un aprendizaje verdaderamente significativo. De acuerdo con Cakir, cuando los niños disfrutan de las propuestas se encuentran absorbidos por ellas, queriendo continuar con su ejecución, por ello sus emociones no deben subestimarse (2004); de lo contrario el estudiante se situará en una posición emocional que le generará una barrera de aprendizaje dificultando su plena incorporación en la propuesta educativa. En este sentido, la relación docente y alumno cumple un rol primordial. Es el profesor quien debe generar espacios de dialogo basados en el respeto, donde cada niño pueda sentir el apoyo y acompañamiento docente a través de su aceptación y reconocimiento. En relación a ello, Medina Rivilla (1978) y Cakir (2004) coinciden en el hecho de que todo educador debe propiciar el desarrollo de un clima educativamente adecuado, afectivo, donde se ofrezca un espacio de interacción que les permita a los estudiantes sentirse seguros y aceptados; donde admita el error y el silencio como parte del proceso. Ello se encuentra fundamentado a partir de la teoría de Vygotsky en la que asiente que cuando el alumno se encuentra en su Zona de Desarrollo Próximo necesita

de otro que cumpla el rol de andamiaje para ayudarlo a llegar a la Zona de Desarrollo Potencial (donde logra un verdadero aprendizaje) (1962). Esa función es adoptada por docentes y/o compañeros a través de un momento de intercambio. Así se considera imprescindible ofrecer tales espacios para lograr un aprendizaje significativo.

En segundo lugar, se debe reconocer que todo acto educativo debe fundamentarse en las características etarias de los estudiantes. Al respecto, Kersten y Rohde advierten que los niños pequeños han de ser enseñados de manera diferente a los mayores, debido a que se encuentra ausente en ellos el desenvolvimiento de algunas aptitudes educativas como, por ejemplo, la lectura y escritura (2013). Con el fin de poder ahondar en dichas características se puede mencionar que Degirmenci y Yavuz hacen referencia a Piaget para subrayar que el infante, al encontrarse en un período preoperatorio, necesita de la presencia de materiales tangibles como objetos, imágenes, historias, videos, títeres, entre otros recursos que permitan su exploración (2015). Debe considerarse que los recursos deben ser estéticamente presentables, móviles, posibles de ser manipulados por los más pequeños. Es en éste período madurativo en el que los niños conocen el mundo que los rodea a través de sus sentidos: la vista, el oído, el tacto; de allí la importancia de generar espacios que abran lugar a la exploración del mundo que los rodea.

Relacionado con lo recién mencionado se puede reconocer, en tercer lugar, la gran influencia ejercida por la contextualización en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Cakir, los alumnos más pequeños presentan una predominancia al aprendizaje kinestésico y visual (2004). Debido a ello, es esencial poder ambientar el espacio en relación a los contenidos abordados a través de apoyos visuales que permitan al alumno comprender de manera holística el vocabulario nuevo. Se puede considerar, además de la incorporación de posters, imágenes y videos, otros recursos como decoraciones, música, dramatizaciones, realización de actividades folclóricas del lugar de origen de la lengua a enseñar. Conjuntamente, Kersten y Rohde reconocen otra manera de ayudar a la comprensión del discurso docente (que se sugiere utilice el inglés de manera constante) a través del acompañamiento de gestos, mímicas y expresiones faciales siempre adaptando su oratoria para que sea clara (2013).

En lo concerniente al carácter kinestésico presente en el aprendizaje de los niños, es preciso incorporar el movimiento corporal dentro de las propuestas docentes. Basados en éste método Degirmenci y Yavuz destacan la enseñanza a través de la utilización de pequeñas

consignas que permitan al estudiante relacionar el lenguaje con el movimiento corporal (2015).

Finalmente, es de público conocimiento que uno de los pilares del nivel inicial es el juego, de allí la necesidad de incluirlo. Es así que Medina Rivilla declara que el método por excelencia de la enseñanza del inglés es a través de propuestas lúdicas (1978). Éstas favorecen un aprendizaje espontáneo, basado en intereses y particularidades del grupo con el que se está trabajando, y permite desarrollar las clases en un ambiente educativo donde los estudiantes se sientan seguros y acompañados en el proceso. En concordancia, Çakir destaca que la actividad lúdica favorece el desarrollo de clases entretenidas y motivadoras (2004); y beneficiarán el aprendizaje siempre y cuando su objetivo se encuentre dirigido al tópico que se desea enseñar (esto último de gran importancia). Es el juego el cual permite a los alumnos viajar a través de su imaginación para representarse como seres diferentes, en variados lugares y cumpliendo distintos roles. Muñoz Redondo y López Bautista caracterizan a la infancia como una edad en la que la dramatización, la fantasía y el gusto por la magia se encuentran fuertemente presentes, es el docente el que debe poder hacer uso de tales características para incentivar al interés y disfrute de las clases que llevará a cabo (2002), y es el juego uno de los principales medios para poder realizarlo.

2.2 Perspectivas respecto de la enseñanza del inglés a partir del nivel inicial

En general las investigaciones y estudios realizados respecto a la edad en la cual es conveniente comenzar con el aprendizaje de una lengua extranjera coinciden en el hecho de que lo mejor es hacerlo en edades tempranas. Cada una de ellas argumenta su postura a partir de diferentes fundamentos.

En defensa de dicha postura Muñoz Redondo y López Bautista aseguran que “los niños en los primeros años de su vida tienen una especial predisposición para la apropiación lingüística y el desarrollo cognitivo y socio afectivo” (2002, pág. 169), por lo que la adquisición de un nuevo idioma se verá favorecido ante tales cualidades. De acuerdo con ellos, la plasticidad neurofisiológica es una característica presente entre los 3 y 10 años de edad reconocida por Pennfield (por Medina Rivilla, 1978), la cual les permite instruirse en una nueva lengua, poder comprenderla y, en menor medida, expresarla; esto facilita la aprehensión de dos idiomas de manera simultánea sin mayor dificultad que la incorporación

de uno solo. De ello se puede argüir que la enseñanza de la segunda lengua podría darse en conjunto con la lengua materna, sin perjudicar el desarrollo de la primera. De hecho, Cenoz advierte que pueden aprenderse hasta tres idiomas diferentes sin dificultad alguna (2016). Es importante poder reconocer que el infante necesita de la maduración del aparato fonológico para poder hablar, aunque puede comenzar anteriormente a tener contacto con la lengua que se le desee enseñar a través vías auditivas.

Presentando igual postura, Balkan en 1970 destaca que la adquisición de dos lenguas favorece la plasticidad verbal y perceptiva de la persona (por Medina Rivilla, 1978). De hecho, se considera importante poder reconocer en los más pequeños su predisposición para la incorporación de nuevos conocimientos y la capacidad que tiene de poder comprender el mundo a través de sus sentidos. En un trabajo de investigación llevado a cabo a partir de la observación de niños de igual edad que asisten a escuelas bilingües, Kersten y Rhode afirman que la intensa y duradera exposición a una LE produce efectos significativamente positivos en el vocabulario y comprensión gramatical de los alumnos (2013). Como bien se reconoció anteriormente, cuanto más expuestos se encuentren los estudiantes al idioma que se desea enseñar, mejor será su aprendizaje.

Coincidentemente, Ellis y Long advierten una ventaja en los “bilingües precoces”¹ (Fleta Guillén, 2006, pág. 54) destacando que llegan a alcanzar un nivel de pronunciación y desarrollo gramatical más avanzado que quienes lo aprenden el idioma en la pubertad (por Kersten y Rhode, 2013). Sumado a ello, los autores defienden que el aprendizaje de una tercera lengua en éste último rango etario se ve facilitado por la incorporación simultánea de dos idiomas desde niños. Ante tales especificaciones se puede argüir que los beneficios del aprendizaje de un idioma extranjero a temprana edad no solo se pueden observar en un dominio adecuado de esta, sino que también favorecería a una posterior incorporación de una tercera lengua.

En oposición a una aprehensión tardía de una L2, Lennberg (1967) resalta que a medida que la persona crece su capacidad para poder aprender un segundo idioma disminuye debido al “deterioro de la plasticidad del cerebro y con el proceso progresivo de lateralización de la mente” (Fleta Guillén, 2006, pág. 54) por lo que, como dice Selinker, el proceso de aprendizaje puede ser más extenso y, a veces, hasta incompleto (1976). Igualmente, Degirmenci y Yavuz destacan que la formación en LE a partir de los 12 años puede propiciar

¹ M. Teresa Feta Guillén utiliza la frase “bilingües precoces” para referirse a aquellas personas que desde muy pequeños incorporan dos idiomas.

la aparición de problemas sintácticos y morfológicos, pudiéndose evitar con niños más pequeños (2015).

A pesar de todas las mencionadas posturas de apoyo a la adquisición temprana de un segundo idioma, la Comisión Europea (por Kersten y Rohde, 2013) no considera correcto afirmar que el aprendizaje del inglés como LE desde pequeños sea más efectivo que desde edades más avanzadas. De acuerdo a lo planteado por Cenoz, son muchas las variables que se ponen en juego a la hora de enseñar una nueva lengua (2016) (el contexto, el profesional, la cantidad de horas dedicadas a su enseñanza, entre otras) por lo que debe poder considerarse las particularidades de cada contexto educativo para afirmar con total seguridad que vaya a ser absolutamente eficaz en los primeros años de vida. En consonancia con ello, Abbes Lahlou expresa que la incorporación de un nuevo lenguaje en niños muy pequeños puede producir confusiones en relación a la lengua materna. Aboga, entonces, por su aprendizaje tardío ya que el adolescente presenta mayor madurez psicológica, lo que evita dichas confusiones y le permite una mejor apreciación de los aspectos específicos del idioma (por Medina Rivilla, 1978).

Capítulo 3:

EL PERFIL DEL DOCENTE DE INGLÉS

3.1 Generalidades

Después de la revisión bibliográfica abordada sobre perfiles profesionales, se pudo advertir que constituye un aspecto común a todas ellas la formación permanente del docente de inglés. Así lo mencionan, por ejemplo, José Melara Gutiérrez e Ignacio González López (2011) en su trabajo de investigación llevado a cabo para la conformación de un perfil docente del nivel primario basado en la modalidad CLIL². La realización de capacitaciones, cursos y participación en intercambios experienciales son algunas de las maneras a través de las cuales el docente puede ampliar sus conocimientos profesionales. Asimismo, dentro de estos se debe fomentar el desarrollo de aptitudes como la creatividad y la imaginación, imprescindibles para que el educador pueda realizar una adecuada transposición didáctica en consideración de las características del alumnado con el que se encuentra trabajando. En concordancia, Fleta Guillén, haciendo referencia a Gardner, destaca que deben utilizarse diversas técnicas de acuerdo a las diferentes inteligencias que presentan los alumnos (2006): la inteligencia espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, naturalista, son algunas de ellas.

Otra característica necesaria de integrar en el perfil docente es la realización de una contextualización pertinente; la cual no solo refiere a la realización de adecuaciones de contenido, sino también en relación a la cultura perteneciente a la LE. La decoración de espacios que contextualicen el idioma, reproducción de música, exposición de carteles, entre otros recursos, proporcionarán a los alumnos una demostración de la cultura inglesa y les permitirá una comprensión global de la misma. Kersten y Rohde aseguran que tales elementos permitirán que el alumno pueda deducir los significados de las palabras utilizadas por el docente (2013) naturalizando auditivamente éste segundo idioma y fomentando su habla. La incorporación de tales recursos, junto al uso de gestos, mímicas y una clara pronunciación que acompañen el discurso docente (Kersten y Rohde, 2013), y el habla constante en inglés por

² La modalidad CLIL o “*Content and Language Integral Learning*” consiste según Melera Gutiérrez y González López (2016) (los cuales también la denominan AICLE o “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras”) en una corriente educativa cuyo objetivo implica que el alumnado pueda aprender una segunda lengua de manera tal que sea posible enseñársele nuevos contenidos a partir de ésta. Es decir, implica un aprendizaje integrado de la segunda lengua (inglés en el presente caso) junto contenidos pertenecientes a otras áreas curriculares como Historia, Geografía, Física, entre otras.

parte del maestro ampliarán el “input”³ lingüístico y propiciarán un aprendizaje significativo de la lengua.

Dentro de las conclusiones desarrolladas por Melara y González., la capacidad docente de motivar al alumnado constituye un aspecto necesario que todo profesor de inglés debe desarrollar (2011). La utilización de herramientas y recursos que le permitan al estudiante disfrutar de la clase de inglés es uno de los aspectos a considerar en el perfil profesional, ya que ello permitirá generar un ambiente educativo propicio para el aprendizaje. En coincidencia con Kersten y Rhode es productivo generar un clima de clase diversificado y alentador (2013). Para ello será necesario identificar las características del grupo y ubicar sus intereses y necesidades como centros del acto educativo. Igualmente, la utilización de recursos propios de la didáctica del inglés como es la narración de historias, visión o creación de obras teatrales, producción de diálogos ficticios, entre otros pueden aportar positivamente al clima educativo. Así también pueden incluirse estrategias que estimulen una utilización natural del segundo idioma (Kerten y Rhode, 2013), como la organización de la clase a partir de rutinas que permitan relacionarlas con frases o palabras como “hello, how are you?”, “good bye”, “can I go to the toilet?”, “set the tables”, entre otras que favorezcan la utilización y comprensión del lenguaje por parte de los estudiantes.

Es importante subrayar lo que Melara y González advierten en su trabajo cuando mencionan que todo educador bilingüe debe ser capaz de diseñar un “currículum CLIL que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar el material” (2016, pág. 376); acciones consideradas necesarias no solo para tal modalidad sino también para todo docente de lengua inglesa.

3.2 El perfil del docente de inglés en Argentina

En Argentina la mayoría de los profesorados enseñan asignaturas como pedagogía, didáctica, psicología, entre otras. A ello se le añaden, en el Profesorado en Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba,) disciplinas específicas del idioma como gramática inglesa, fonética y fonología, lingüística, entre otras. Muchos de

³ La palabra *input* es definida, en éste contexto en particular, por Fleta Guillén como los “datos lingüísticos del entorno” (2006, pág. 55). Es decir, toda aquella influencia que ejerce el ambiente sobre el alumno referida al idioma que se desea que aprenda; ya sea a través de objetos, palabras, actitudes, etc. Por ejemplo, la exposición de afiches escritos en tal idioma, docentes que se comuniquen a través de él constantemente y decoración en referencia su lugar de origen.

los espacios curriculares que se encuentran dentro del Programa de Asignaturas de éste son abordadas en clases en la misma lengua que se está enseñando, lo que busca garantizar un adecuado dominio del idioma.

Respecto a las escuelas bilingües, existen algunas que, según mencionan Banfi, Rettaroli y Moreno, se encuentran con una mejor preparación para brindar una propuesta educativa bilingüe; algunas de sus profesores son oriundos de países de habla inglesa y ello permite una mejor inmersión de los alumnos en la LE. Otras, por su parte, cuentan con docentes nativos de Argentina preparados para dar contenidos de diferentes asignaturas en idioma inglés (como matemáticas, física, geografía, entre otras) (2015). En Argentina los maestros de lengua inglesa pueden presentar ambos perfiles. Sumado a ellos, hoy en día, como bien fue mencionado en el primer capítulo, cualquier estudiante avanzado de la carrera de Profesorado en Lengua Inglesa se encuentra habilitado legalmente para poder ejercer su dentro de escuelas en cargos suplentes en Buenos Aires; lo que refleja la ausencia de vacantes profesionales que puedan ocupar tal puesto. Asimismo, también se pueden mencionar maestros que tienen conocimientos de la lengua (ya sea por haberse egresado de colegios bilingües o academias de inglés) y se encuentran habilitados para dar clases (como profesores de nivel inicial, por ejemplo).

En resumen, son cuatro los perfiles docentes que se encuentran ejerciendo su profesión en Argentina: quienes tienen conocimientos pedagógicos y manejan el idioma, pero son oriundos del país; quienes son extranjeros provenientes de países de habla inglesa; quienes son estudiantes avanzados del profesorado; y quienes no tienen conocimientos de la didáctica del inglés, pero sí tienen conocimientos pedagógicos generales y manejan el idioma. Esto da cuenta de la diferencia de conocimientos que cada perfil tiene respecto al uso del idioma y/o sobre su enseñanza. Banfi et al. aseguran que son muchos los profesionales que presentan faltas en la formación específica de bilingüismo y educación bilingüe (2015). Ante tal situación reflexionan que es necesario que, en un proyecto educativo bilingüe, los mismos tengan conocimientos de “teorías del bilingüismo, de la adquisición de la segunda lengua, de las estrategias de enseñanza en el desarrollo de la segunda lengua, acerca de la educación multicultural, estrategias de aprendizaje cooperativo, entre otros” (Banfi et al., 2015, pág. 12). Ello constituye parte de una de las cinco dimensiones que plantean como necesarias en todo docente de educación bilingüe.

Continuando con la línea de las autoras, otra de las dimensiones básicas que debe integrarse dentro del perfil docente de lengua inglesa es el imprescindible conocimiento de

contenido pedagógico, en cuanto a las modalidades específicas de la educación bilingüe. A ésta segunda dimensión también se refiere Genesee cuando declara que “son las estrategias de instrucción [...] las que permiten [a los alumnos] mejorar su conocimiento de la lengua adicional” (2004, pág.571), más que el conocimiento metalingüístico. Es decir, es de mayor importancia que el docente adquiera conocimientos pedagógicos referidos al bilingüismo específicamente a que maneje un correcto uso del idioma. Ante ello es evidente que el dominio de un lenguaje no garantiza al docente una buena enseñanza si no se cuenta con los contenidos pedagógicos específicos. Sin embargo, tampoco hay que quitarle valor al conocimiento metalingüístico que según Banfi et al. permite una mejor identificación del lugar en que se encuentra el alumno en su proceso de aprendizaje para un adecuado acompañamiento docente (2015). Esto implica un reconocimiento y evaluación del aprendizaje a partir del cual se podrán distinguir avances y retrocesos que permitirán al maestro acompañar y auxiliar al estudiante. El maestro cumple su rol de andamiaje cuando auxilia al alumno para avanzar en sus conocimientos; de allí la necesidad de la presente dimensión que involucra, también, habilidades creativas para la elaboración de materiales pertinentes al contenido a ser presentado. Verónica Pintos, en concordancia con la bibliografía citada en el apartado anterior, resalta la importancia de la constante formación profesional para poder actualizar los conceptos y prácticas llevados a cabo en la escuela por los profesores (2011). Se evidencia, de este modo, la necesidad que un docente bilingüe adquiera conocimientos pedagógicos específicos de dicha modalidad y domine correctamente el idioma actualizando su formación a lo largo del ejercicio profesional.

Siguiendo con la descripción que realizan Banfi et al, la tercera dimensión se relaciona con el hecho de que los docentes deben poseer conocimientos y competencias relacionados a ambas lenguas involucradas en el programa (2015) (la lengua materna y el inglés en el presente caso). Las autoras afirman que “la idea de que dos grupos de profesores monolingües enseñen en programas bilingües, ignora el hecho de que los alumnos aspiran a ser bilingües y que existe muchos beneficios si los docentes también lo son” (2015, pág. 12). Es así que la coordinación y cooperación entre los profesores de ambos idiomas es fundamental dentro del desarrollo de un proyecto como éste; esto podría darse a partir de la integración de ambos lenguajes dentro de proyectos curriculares o planificaciones integradas. La interrelación entre el personal perteneciente a ambos idiomas será favorecedora para el proyecto bilingüe.

La institución escolar consiste en un espacio social integrado por una multiplicidad de culturas pertenecientes a cada una de las personas que la constituyen. Los profesores, para

poder brindar una educación de calidad, deben conocer y relacionarse con el contexto educativo, siendo esencial la incorporación e identificación de las culturas que intervienen en éste. Entre ellas Banfi et al. nombran la perteneciente a los alumnos, a los docentes, la de cada uno de los idiomas implicados y aclaran la necesidad de poder conocer la relación entre la lengua y la cultura (2015) Cada uno de los alumnos trae consigo una herencia cultural proveniente de su entorno familiar, partir de esto y de sus conocimientos previos es fundamental para poder relacionarlos con los contenidos que se quieren enseñar y, de este modo, resignificar el aprendizaje. De la misma manera, Verónica Pintos destaca el reconocimiento cultural advirtiendo que “la escuela tiene que aprender a escuchar a los niños/as y a su cultura” (2011, pág. 3) para poder contextualizar y resignificar la enseñanza. Igualmente, Medina Rivilla establece que el método más eficaz para la enseñanza de la segunda lengua es aquel en el que se considera el entorno del estudiante y su interés inmediato; sin dejarle de dar importancia a la cultura extranjera que ofrece ese nuevo lenguaje (1978). Ésta aclaración realizada por el autor es relevante ya que, si el profesor se encierra en la cultura del estudiante, le estará quitando la posibilidad de conocer otras realidades diferentes a la suya, y negando la diversidad social en la que vivimos.

En síntesis, se puede expresar que el perfil docente ideal de todo Profesor de Lengua Inglesa en Argentina, debería estar formado tanto por nociones pedagógicas; como por conocimientos específicos sobre bilingüismo y la educación bilingüe y sus particularidades de enseñanza; reconocimiento de las culturas involucradas y su relación con el lenguaje; mantenimiento de una formación permanente para poder actualizar su práctica y conceptos sobre el área educativa y el alumnado al que enseña. También es primordial la creación de un clima afectivo y de comprensión donde la escuela pueda crear un “<<baño lingüístico estimulante>>”, que permita al alumno despertar una nueva lengua” (Medina Rivilla, 1978, pág. 107).

Las características mencionadas forman parte de un ideal de profesor de inglés. Ante ello es necesario contemplar lo mencionado por Garton, Copland y Burns (2011), en un estudio llevado a cabo sobre diversos países⁴ para analizar la enseñanza del inglés a niños pequeños. Los autores identifican un déficit de material presente en algunos países desfavorecidos donde, además, es dificultoso acceder a éste, sobre todo en la lengua materna de cada una de estas naciones. Por esto se reconoce la falta de recursos y formación pertinente en algunos contextos, significando ello un inconveniente para poder alcanzar el perfil ideal

⁴ Como China, Corea del Sur, Italia, Singapur, Egipto, Brasil, Argentina

del docente de inglés. Al igual que sucede en tales países, se cree oportuno afirmar que también son otras las naciones que no logran alcanzar por completo el desarrollo del perfil ideal debido a motivos varios, lo cual resulta lógico ya que es de público conocimiento que siempre existe una brecha entre la teoría y la práctica presentando enormes diferencias en las dimensiones que atraviesan la práctica educativa y que la modifican constantemente; como por ejemplo las leyes de un país, los sistemas educativos, los proyectos institucionales, las personas, las diversas corrientes pedagógicas, entre otras.

Capítulo 4:

**REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL EN
CÓRDOBA**

El principal propósito que guió este trabajo fue la descripción de un perfil profesional del Profesor de Inglés que se desempeña dentro del Nivel Inicial en escuelas bilingües en la ciudad de Córdoba.

En primer término, es prudente distinguir la importancia que tiene a nivel global la adquisición de éste idioma, no solo como oportunidad de mejoras laborales sino también personales de cada sujeto. Debido a su hegemonía mundial, el mismo también se encuentra en dicha posición frente a los demás idiomas que se enseñan en las diferentes escuelas en Argentina. Ello se debe a que su enseñanza es incluida dentro del currículum obligatorio por la mayoría de las instituciones educativas, ante la libertad de elección de un idioma extranjero en calidad de obligatoriedad decretado por la Ley 26206 Art. 87.

El aprendizaje de una lengua extranjera desde edades tempranas presenta muchas ventajas, por las características etarias propias de los estudiantes de entre los 3 a 10 años. Los niños de tal edad, como bien se mencionó anteriormente, tienen una plasticidad neurofisiológica tal que les permite la aprehensión de un segundo idioma sin dificultad mayor que la lengua materna, favoreciendo, al mismo tiempo, la plasticidad verbal y perceptiva de acuerdo con Balkan (por Medina Rivilla, 1978). Asimismo, también posibilita una futura adquisición de una tercera lengua. Sin embargo, no debe dejarse de resaltar la incorrecta determinación de una absoluta eficacia en el aprendizaje de una LE en edades tempranas, ya que la enseñanza se ve atravesada por múltiples variables que afectan a la adquisición del idioma.

El perfil del docente de inglés, por lo tanto, debe considerar las capacidades y necesidades de los estudiantes a los que desea enseñar. Es por ello que deben reconocerse las diversas dimensiones que Banfi et al. mencionan como requisito necesario de incorporar en todo profesional de lengua inglesa (2015). Algunas de ellas refieren a la imprescindible adquisición de nociones referidas a la especificidad de la educación bilingüe; a la necesidad de trabajar de manera coordinada y cooperativa con profesores de la lengua materna que se encuentren en la misma institución; al desarrollo de una importante contextualización que posibilite generar un clima de trabajo oportuno para el aprendizaje; al reconocimiento de las diferentes culturas que atraviesan el espacio educativo (tanto la de docentes, como la de los estudiantes, la institución y las pertenecientes a los idiomas con los que se trabaja). Verónica Pintos destaca, en referencia a esto último, la necesidad de que el docente pueda partir del bagaje cultural de cada estudiante para generar clases más motivadores, y poder ampliarlo con el aporte del LE (2011).

Luego de lo desarrollado, bien puede afirmarse que el propósito de la presente investigación no pudo ser alcanzado debido a la falta de información bibliográfica específica del nivel educativo y ciudad sobre los que se deseaba indagar; aunque sí pudo realizarse un abordaje referido al país en general. Éste tipo de investigación, bibliográfica, fue llevada a cabo debido al contexto pandémico actual en que nos encontramos, ya que en un principio se planteó la posibilidad de realizar un trabajo de campo que permitiera describir la realidad actual y complementarla con el marco teórico. Es por ello que se considera pertinente destacar la posible ampliación del presente trabajo a partir de la realización de un trabajo de campo donde pueda evidenciarse el perfil del docente que se encuentra trabajando actualmente en escuelas bilingües de la ciudad de Córdoba dentro del Nivel Inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBES LAHALOU Citado por TITONE Renzo: *Bilingüismo y educación*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1976. Bilingüe a los tres años Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1975 . Opus cit. pág. 84.
- ARMENDÁRIZ, A., & RUIZ MONTANI, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información: Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires.
- BANFI, C., RETTAROLI, S., & MORENO, L. (diciembre de 2015). Educación Bilingüe en Argentina - Programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 111-134. Recuperado de : <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54916/55066>
- BEIN, R. (2011). *La situación de las lenguas extranjeras en Argentina*. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de: <http://linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20enguas%20extranjer.pdf>
- BEIN, R. (2012). *Argentinos: esencialmente europeos*. Quaderna, 1 (12), 1-17. Recuperado de <http://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>
- BEIN, R., ARROSSI, F., BENGOCHEA, N., CARBONETTI, M., GONZÁLEZ, L., RUSELL, G., & SARTORI, F. (2011). *Legislación sobre lenguas en Argentina. Manual para docentes*. Proyecto UBACyT. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>
- ÇAKIR, İ. (2004). Designing activities for Young Learners in EFL classroom. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 101-112.[versión Adobe Acrobat Reader DC] Recuperado de: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77293>
- CENOZ, J. (16 de Abril de 2016). *El aprendizaje del inglés desde la Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. [versión Adobe Acrobat Reader]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/251968889_EL_APRENDIZAJE_DEL_INGLES_DESDE_EDUCACION_INFANTIL_EFECTOS_COGNITIVOS_LINGUISTICOS_Y_AFECTIVOS

- Comisión Europea. (s.f.). *Acerca de la política de multilingüismo*. Recuperado el 29 de julio de 2020. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_es
- Comisión Europea. (s.f.). *Diversidad Lingüística*. Recuperado el 29 de julio de 2020. https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity_es
- CRONQUIST, K. Y FISZBEIN, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- DEGIRMENCI UYSAL, N., & YAVUZ, F. (2015). Teaching English to Very Young Learners. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 19-22. [versión Adobe Acrobat Reader CD] Recuperado de : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040367>
- FLETA GUILLÉN, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas.*, 51-62. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1200/06-Fleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GARTON, S., COPLAND , F., & BURNS, A. (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. Londres: Aston University Birmingham.[versión Adobe Acrobat Reader DC] Recuperado de: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf
- GENESEE F., (2004). *What do we know about bilingual education for majority-language students?* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228017789_What_do_we_Know_About_Bilingual_Education_for_Majority-Language_Students
- KERSTEN, K., & ROHDE, A. (Enero de 2013). Teaching English to young learners. En A. Flyman Mattson, & C. Norrby, *Languaje Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice*. (págs. 107-121). Lund, Suecia: Travaux de L'Institut de Linguistique de Lund 52. Obtenido de Reesearch Gate. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/269690577_Language_Acquisition_and_Use_in_Multilingual_Contexts_Theory_and_Practice

LA PORTA, A. (24 de Abril de 2019). *Anotarse para trabajar como docente de idiomas sin título docente*. [blog post] Recuperado de: <https://adaltioratendimus.com/prueba-de-idoneidad-idiomas2019/>

LENNEBERG, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Sons.

Ley N°9870. Ley de Educación Provincial, Córdoba, Argentina, 15 de diciembre de 2010

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional, Argentina, 14 de diciembre 2006.

MEDINA RIVILLA, A. (1978). Bilingüismo y su tratamiento didáctico. *Revista Española de Pedagogía*, 99-109. [versión Adobe Acrobat Reader DC] Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/xxxvi/no-142/bilinguismo-y-su-tratamiento-didactico/101400049617/>

MELERA GUTIÉRREZ, J., & GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. *Revista española de pedagogía*, 357-380. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxxiv/no-264/trazos-para-el-diseno-del-perfil-competencial-de-la-figura-del-maestro-bilingue/101400001955/>

MERCAU, M. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Casa del tiempo*, 43-46. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_43_46.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas extranjeras. Educación Primaria y Educación Superior*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

MONSERRAT, M., & MÓRTOLA, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas lingüísticas*, 167-191. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198>

- MUÑOZ REDONDO, M., & LÓPEZ BAUTISTA, D. (2002). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 169-175. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320288>
- OTERO, M. (10 de Abril de 2011). Se buscan profesores de Lengua e Inglés. *La Voz del Interior*. Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar>
- Pennfield citado por Titone Renzo. *Bilingüismo y educación*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1976. Bilingüe a los tres años: opus cit. pág. 86.
- PIAGET, J. (1970) citado por DEGIRMENCI UYSAL, N., & YAVUZ, F. (2015). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Oxford.
- PINTOS, V. (2011). *La enseñanza del inglés en el Nivel Inicial de una Escuela Reggiana*. Buenos Aires, Argentina. [versión Adobe Acrobat Reader DC]. Recuperado de: https://www.academia.edu/4110547/La_Ense%C3%B1anza_de_Ingl%C3%A9s_en_el_Nivel_Inicial_de_una_Escuela_Reggiana
- Real Academia Española (s.f.) Bilingüismo. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo?m=form>
- SELINKER, L. 1976. Interlanguage. *IRAL* 3. 209-231.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.