



Universidad Veracruzana

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA
EDUCACIÓN

**Efecto del Programa de Inglés en Preescolar en el desarrollo
de competencias en lengua inglesa**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

MARISELA PÉREZ SILVA

XALAPA, VER.

NOVIEMBRE 2013

Dedicatorias

A mis padres por ser un ejemplo a seguir, por su cariño, confianza y apoyo en cada uno de los retos que me he planteado. Los amo.

A mis adorables hermanas, por ser fortaleza, amor, ejemplo de sabiduría y fieles compañeras en los retos enfrentados. Gracias por todo lo que me dan a diario. Las amo.

Al hombre que me acompaña en el día a día, que me enseña a ser mejor persona, que ha colaborado en el logro de este reto, y que es mi fuerza para ser mejores. Te amo Abdiel.

Al cómplice de este logro que confió desde el primer momento en mí y jamás se echó para atrás. A Víctor Salas por ser quien me aconseja, acompaña, apoya, me ama y alienta a jamás dejar de luchar. Te adoro.

Agradecimientos

A mi hermosa familia de sangre y los adoptados, por su cariño, apoyo, confianza y por siempre estar a mi lado.

A los Maestros y Doctores de la Maestría en Psicología Aplicada a la Educación, por lo que aprendí de ustedes, por el tiempo dedicado a las clases y por ayudarme a ser mejor académicamente.

A la Maestra Esperanza Ferrant Jiménez y el Dr. Marco Wilfredo Salas Martínez, por su apoyo y confianza durante los dos años. Gracias por su compromiso para el logro de esta Tesis, por el tiempo dedicado a cada revisión y, por creer en mí en todo momento.

A todos los contribuyentes y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por darme la oportunidad de apoyar mis estudios a través de una beca de estudios.

A la Maestra Evelia E. Castellanos Méndez por brindarme su apoyo como directivo del Jardín de Niños “INFONAVIT”, por contribuir al logro de la investigación y, por su cariño y entrega.

A la L.E.P. Lili Perla Medina García y a la L.E.P. Elvia Teresa Guzmán Cruz, por su apoyo en la realización de la investigación, por su interés por mejorar nuestra labor educativa y, por sus excelentes atenciones.

A los niños preescolares, que sin duda, han motivado mi crecimiento profesional, por enseñarme a ser mejor cada día y por tantas muestras de amor que confirman mi decisión docente.

EFFECTO DEL PROGRAMA DE INGLÉS EN PREESCOLAR EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LENGUA INGLESA

Resumen

Como parte de una transformación en favor de la calidad educativa, se planteó en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), a partir del 2011, la enseñanza del inglés como segunda lengua para alumnos de tercer grado de preescolar; propósito para el que la mayoría de docentes de este nivel, en el Estado de Veracruz carecen de perfil profesional, además de no tener el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica que precisa objetivos, aprendizajes esperados y desarrollo de competencias en inglés. Por ello, se propuso el uso de un programa que permite alcanzar lo expuesto en la RIEB, teniendo como objetivo e implicación metodológica elaborar y evaluar el Programa de Inglés en Preescolar utilizando el método de Instrucción Programada con dos modalidades: Inglés y Español-inglés, para el desarrollo de competencias en lengua inglesa de alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “INFONAVIT” en Xalapa, Veracruz. La implicación social fue evaluar y proporcionar un método para docentes en la enseñanza del segundo idioma, lo cual involucró identificar y operacionalizar competencias en inglés y trabajar con la estrategia de programación. Para llevarlo a cabo se utilizó un Diseño Pre Experimental de preprueba-posprueba con un solo grupo (Ary, Jacobs y Razavieh, 1994), con la variante de uso de subgrupos. Participaron una muestra de diez alumnos(as) pertenecientes a dos subgrupos de tercer grado: modalidad inglés y modalidad Español-inglés, asignados al azar. Se empleó el Material Programado de dos competencias en inglés, pre y pos pruebas que evaluaron dichas competencias y hoja de registro de conductas por sesión. Los resultados demuestran la efectividad del programa ya que los participantes de ambos subgrupos desarrollaron competencias en inglés; sin embargo es el subgrupo Español-inglés quien tuvo un mayor desarrollo.

Índice General

Dedicatorias	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Índice General	v
Lista de figuras	vii
Lista de tablas	ix
Capítulo I. Introducción	1
Planteamiento del Problema	5
Justificación	10
Marco Teórico	12
Objetivos	42
Hipótesis	43
Capítulo II. Método	44
Participantes	44
Situación Experimental	44

Herramientas	44
Variables	45
Procedimiento	47
Capítulo III. Resultados	54
Capítulo IV. Discusión y conclusiones	76
Referencias	85
Apéndices	
Apéndice A	89
Apéndice B	96
Apéndice C	106
Apéndice D	115
Apéndice E	124
Anexo	131

Lista de figuras

Figura		Pág.
1	Resultados generales en porcentaje de aciertos obtenidos en la Pre Prueba y Pos Prueba de los cinco participantes de cada subgrupo: Inglés y Español-Inglés.	60
2	Resultados en porcentaje de aciertos obtenidos en la Pre Prueba y Pos Prueba de los cinco participantes del subgrupo Inglés.	60
3	Resultados en porcentaje obtenidos en la Pre Prueba y Pos Prueba de los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés.	63
4	Resultados en porcentaje de conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes de cada subgrupo: Inglés y Español-Inglés.	63
5	Resultados generales en porcentaje de conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los participantes del subgrupo Inglés durante cuatro sesiones.	65
6	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Inglés, en la sesión 1.	67
7	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Inglés, en la sesión 2.	67

8	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Inglés, en la sesión 3.	69
9	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Inglés, en la sesión 4.	69
10	Resultados generales en porcentaje de conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los participantes del subgrupo Español-Inglés durante cuatro sesiones.	71
11	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés, en la sesión 1.	73
12	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés, en la sesión 2.	73
13	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés, en la sesión 3.	75
14	Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés, en la sesión 4.	75

Lista de tablas

Tabla		Pág.
1	Diseño Pre Experimental de Preprueba-Posprueba con un Solo Grupo (Ary, Jacobs y Razavieh, 1994), con la variante de uso de subgrupos.	48
2	Índice de confiabilidad inter observadores	54
3	Puntajes en Pre Prueba, Pos Prueba y “Y”, obtenidos por los participantes de cada subgrupo.	55
4	Cálculo de rangos a través de prueba con signo de Wilcoxon.	56
5	Promedio de “Y” y varianza por subgrupo.	57
6	Porcentaje de conductas verbales emitidas por el subgrupo Inglés en cada sesión.	64
7	Porcentaje de conductas verbales emitidas por el subgrupo Español-Inglés en cada sesión.	70

CAPÍTULO I

Introducción

La educación en México se ha transformado a partir de los cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos que día a día acontecen; por ello cobra importancia mejorar y fortalecer la función social y pedagógica que tiene dicha educación; es decir, analizar cómo se están llevando las prácticas educativas dentro de las instituciones así como el nivel de logro de los propósitos para cada nivel y grado escolar. De esta manera se conocen las dificultades reales del proceso enseñanza-aprendizaje y se toman decisiones que ayuden a su mejora.

El resultado del análisis y evaluación al sistema educativo conduce a un crecimiento en el país ya que al concluir la educación básica, media o superior, se cuenta con una población más preparada, con herramientas, conocimientos, estrategias, habilidades, valores y actitudes requeridos para desenvolverse tanto en el ámbito educativo como en el social y laboral.

Por lo anterior, el gobierno federal ha trabajado en llevar a cabo reformas que permiten cumplir con lo plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En su artículo 3°, establece que el Estado (Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios) impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior a todos los individuos, conformando de esta manera la educación básica y media superior y, volviéndola obligatoria para todos. Además, en el artículo 2°, inciso b, fracción II; la Federación, los Municipios y los Estados deben favorecer la igualdad de oportunidades para los indígenas, lo cual lleva a incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Para cumplir con lo establecido en ambos artículos, se ha planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su eje 3, la igualdad de oportunidades. Además, se tiene por objetivo elevar la calidad educativa partiendo de que “una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, p.36).

En concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007), en su objetivo 1 plantea elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Para lograrlo, se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual se centra en un modelo por competencias que da respuesta a las necesidades y cambios que México está presentando. Se propone que los docentes se involucren en las actividades, estableciendo estándares y metas de desempeño que estén descritos en términos de logros de aprendizajes esperados.

Es de esta manera como gobierno y sector educativo logran acuerdos que permiten mejorar la educación en el país; un ejemplo es la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), en la que se acordó impulsar reformas sobre enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. De manera particular, se modificó el mapa curricular en preescolar anexando la enseñanza del idioma inglés en tercer grado.

Este cambio en el mapa curricular de preescolar es novedoso para docentes, padres de familia y directivos de escuelas de gobierno ya que anteriormente se consideraba que la

enseñanza del inglés era para alumnos de mayor edad. Por ello, en el 2011 la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), con la finalidad de apoyar esta nueva tarea de las escuelas y establecer las competencias que se deben desarrollar en esta asignatura. Además, se dispuso que los encargados de dirigir esta clase serían docentes de inglés enviados por la SEP, los cuales estarían capacitados para llevar a cabo esta labor.

A pesar de la existencia del programa mencionado y de la contratación de docentes de inglés, la situación real de los jardines preescolares en el Estado de Veracruz es que no llegó ni el programa ni el profesor y; por tanto, las escuelas que participaron como piloto debieron buscar alternativas de solución.

Otra situación que se identifica al anexar la enseñanza del inglés es que las diez competencias que conforman el PNIEB no tienen correspondencia con las competencias del Programa de Educación Preescolar 2011, lo cual crea un desfase en la práctica educativa. Además, éstas no se encuentran operacionalizadas, es decir, no establecen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrollarán los niños.

Las situaciones antes descritas han sido la base para realizar la presente investigación, teniendo como objetivo general “Elaborar y evaluar el Programa de Inglés en Preescolar utilizando el método de Instrucción Programada con dos modalidades: Inglés y Español-Inglés, para el desarrollo de competencias en lengua inglesa de alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “INFONAVIT” en la ciudad de Xalapa, Veracruz”.

El presente reporte de investigación describe la manera en la que se llevó a cabo el estudio. En el Capítulo I se encuentra el planteamiento del problema, la justificación teórica,

metodológica y práctica, los enfoques que se examinaron así como aquel en el que se encuentra sustento teórico, los estudios antecedentes de la situación problemática, los objetivos y la hipótesis.

En el Capítulo II se presenta el método utilizado, describiendo los participantes, situación experimental y herramientas (materiales y equipo). Se definen las variables (dependiente e independiente) y se detalla el procedimiento que se llevó a cabo. El Capítulo III expone; a través de una descripción e interpretación cuantitativa en términos de los objetivos e hipótesis, los resultados obtenidos, y presenta el análisis de los datos que se realizó.

Por último, en el Capítulo IV se muestra la interpretación cualitativa de los resultados, hay una descripción de las limitaciones metodológicas presentadas en la investigación, así como recomendaciones para superarlas. Además, se contrastan los resultados de la investigación con estudios antecedentes sobre el tema y, se concluye con los principales aportes prácticos y metodológicos.

Planteamiento del Problema

La educación a nivel mundial, se ha enfrentado a la necesidad de actualizar el proceso enseñanza-aprendizaje; esto como consecuencia de los cambios sociales, económicos y políticos que acontecen y, por los cuales, se vuelve indispensable formar a seres humanos competentes para la vida. En México, desde el 2004 se ha llevado a cabo uno de los cambios más relevantes en educación; se implementó el trabajo a través del enfoque por competencias, y con ello se inició el establecimiento de las bases para el perfil de egreso de la educación básica.

Es en este año (2004), cuando el nivel educativo preescolar se convierte en pionero del trabajo por competencias e inicia el proceso utilizando un nuevo plan de estudios y un programa estructurado bajo este enfoque. En 2006, el nivel secundaria lleva a cabo esta transformación; sin embargo no parecían suficientes estos cambios, ya que se había plasmado el objetivo de articular toda la educación básica. Por ello, en el 2008 se aborda la revisión y modificación del plan de estudios de primaria y se estructura un mapa curricular que articula los tres niveles educativos.

Por medio de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011), se logra dicha articulación. Se establecen como propósitos el atender los cambios sociales a través de formar ciudadanos con un desarrollo íntegro, capaces de desarrollar todo su potencial y, de esa manera, ayudar a la eficiencia y articulación de todos los niveles educativos.

Retomando, de manera particular, los cambios en educación preescolar, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), modifica el mapa curricular en educación básica y, con el fin de favorecer el desarrollo íntegro, anexa la enseñanza del inglés como segundo idioma en niños de tercer grado de preescolar. Dicha innovación desconcierta ya que anteriormente sólo

los alumnos de edades superiores tenían acceso al aprendizaje del inglés y, por tanto, resulta un ámbito desconocido.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Programa Nacional de Educación Básica se expresa que el propósito de la enseñanza del inglés en educación básica es:

Que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas. En otras palabras, a través de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas. (SEP, 2011, p. 20).

Para alcanzar este propósito, la SEP creó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), y lo dividió en Ciclos que especifican los objetivos y competencias a desarrollar en los diferentes niveles educativos; por ejemplo, el Ciclo 1 contempla el tercero de preescolar y, primero y segundo de primaria; el Ciclo 2, tercero y cuarto de primaria; el Ciclo 3, quinto y sexto de primaria y; por último, el Ciclo 4, primero, segundo y tercero de secundaria.

Al centrarse el presente estudio en el nivel preescolar, se rescata el propósito que la SEP plantea para el Ciclo 1:

Que los alumnos se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta de la materna y se familiaricen con ella al desarrollar competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas, a través de la

interacción entre ellos y textos orales y escritos de diversos ambientes sociales.
(SEP, 2011, p. 21).

Una vez construido el PNIEB, la SEP inicia su pilotaje y, en el Estado de Veracruz, es en el ciclo escolar 2011-2012 cuando seis jardines de niños participan como escuelas piloto. Se estableció que la enseñanza del inglés se llevaría a cabo durante las horas extendidas del Programa de Tiempo Completo que también se piloteó en este ciclo escolar.

Iniciado el pilotaje se identificaron tres situaciones problema que han sido la base para llevar a cabo la presente investigación. A continuación se exponen dichas situaciones.

Al interior de las seis escuelas que participaron en el pilotaje, no todos los niños contaron con la enseñanza del segundo idioma ya que la SEP no envió a ningún docente capacitado para atender esta clase. De acuerdo a lo estipulado en el PNIEB, un especialista sería enviado a cada plantel para impartir la enseñanza del inglés, y se le habría capacitado previamente. Sin embargo, la realidad fue que algunos directivos y padres de familia se enfrentaron a la problemática de buscar un Licenciado en Lengua Inglesa que pudiera asistir a las escuelas y, pagado por los mismos padres de familia, enseñara a los niños el segundo idioma.

No todas las escuelas participantes pudieron contratar a un docente externo, por lo que, en su mayoría, prefirieron no ofertar la clase y llenar ese espacio de tiempo con otro tipo de actividades. En el caso de los docentes frente a grupo, dijeron no estar capacitados para enseñar a los niños el segundo idioma y, por tanto, prefirieron evitar dichas clases y continuar con su trabajo cotidiano.

La segunda situación identificada durante el pilotaje fue que ninguna de las supervisiones del Estado de Veracruz, y particularmente las que tenían adscritos los planteles

participantes, tuvieron acceso al PNIEB; es decir, el programa nunca llegó a las supervisiones para apoyar el trabajo docente y, por ello, había desconocimiento acerca de qué trabajar o cómo hacerlo durante la clase de inglés. Dicha situación hizo que los directivos que contrataron a un docente de inglés externo no tuvieran las bases de lo que se debía desarrollar en los niños, así que se dio apertura para que ellos decidieran el método y las competencias.

La tercer situación identificada es consecuencia de las anteriores y, previsoramente, de lo que ocurrirá una vez que la enseñanza del inglés como segundo idioma sea parte del trabajo cotidiano de los planteles preescolares. Se observa que, en su mayoría, los docentes frente a grupo no están capacitados para la enseñanza del inglés, la formación que han recibido hasta el momento no contempla el desarrollo de competencias docentes para impartir esta clase, y por tanto, se requiere del apoyo ya sea de una capacitación o de un programa que les sea accesible, de fácil manejo y comprensible para todos ellos. Es necesario considerar la baja probabilidad de contratación de especialistas que acudan a todos los planteles que se encuentran matriculados en el Estado de Veracruz, y por tanto, se requiere una solución adecuada y pertinente para el presente y futuro.

Existe otra situación problema que ha surgido, no de la realidad vivida en los planteles, sino de un análisis hecho al iniciarse este proyecto de investigación. Una vez obtenido el Ciclo 1 del PNIEB, se revisó su contenido para llevar a cabo una propuesta metodológica basada en el programa, pero se identificaron tres situaciones que dificultaban su uso: 1) no hay correlación entre las diez competencias del PNIEB para preescolar y los propósitos del nivel que se plasman en el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011); 2) las competencias del PNIEB no están operacionalizadas en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, lo que no posibilita evaluar su desarrollo; y 3) existe una carencia de método de enseñanza que permita la efectividad del desarrollo de competencias en lengua inglesa.

Finalmente, con base en las cuatro problemáticas expuestas previamente, el presente estudio busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué efecto tendrá el Programa de Inglés en Preescolar, utilizando el método de Instrucción Programada con las modalidades Inglés y Español-Inglés, en el desarrollo de competencias en lengua inglesa de alumnos de tercer grado del Jardín de Niños “INFONAVIT” en Xalapa, Veracruz?

Justificación

La enseñanza del inglés como segundo idioma, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, tiene como propósito en Educación Básica:

Que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas. En otras palabras, a través de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas. (SEP, 2011, p. 20).

Para alcanzar dicho propósito se requiere proponer y evaluar un método de enseñanza que, en concordancia con competencias adecuadas, sea efectivo para el aprendizaje del segundo idioma. El planteamiento antes citado se refiere a todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); sin embargo es en preescolar donde actualmente los docentes se están enfrentando a la enseñanza del inglés sin un programa o una guía que apoye su labor, y por tanto, es necesaria una propuesta que permita dar solución a esta problemática.

Por lo anterior, la implicación metodológica de la investigación es identificar la relación funcional entre el uso del Programa de Inglés en Preescolar programado en dos modalidades: Inglés y Español-Inglés, y el desarrollo de competencias en lengua inglesa de niños en tercer grado de preescolar. La implicación teórica involucra reforzar la pertinencia de emplear el Modelo del Condicionamiento Operante en el ámbito educativo, además de fortalecer la

efectividad de la Instrucción Programada como un método de enseñanza en educación preescolar derivada de este modelo.

Los resultados que se obtengan del estudio serán base para futuras investigaciones sobre la enseñanza del inglés en niños de corta edad, así como su aplicación en escuelas de diferentes contextos, lo cual permite dar validez interna y externa al Programa de Inglés en Preescolar a través de la Instrucción Programada.

La implicación práctica o social consiste en la identificación y operacionalización de competencias en inglés para alumnos de tercer grado de preescolar, las cuales serán establecidas mediante el método de Instrucción Programada. Se identificará la modalidad (Inglés o Español-Inglés) con mayor efectividad en el uso del material programado. Además, se generará un manual para los docentes que ayudará a desarrollar su labor en el área de inglés y en el manejo del material programado.

De esta forma, docentes y alumnos se verán beneficiados en el desarrollo de competencias y adquisición del idioma inglés al tener un programa y método de enseñanza que permite el desenvolvimiento a su propio ritmo, así como dar las herramientas necesarias para enseñar y aprender este segundo idioma.

Marco Teórico

La enseñanza del inglés como segundo idioma en preescolar es un tema reciente, por lo que proponer un programa que guíe el desarrollo de competencias y, un método de enseñanza efectivo, requiere el análisis de aspectos centrales como: el enfoque por competencias, enfoques psicológicos que abordan la enseñanza, el método de Instrucción Programada y, Conductas Verbales. Por ello, a continuación se presenta la información revisada y se expone la base teórica que fundamenta el presente estudio.

Enfoque Educativo Basado en Competencias

Durante los años noventa, en el ámbito educativo se empezó a hablar del trabajo por competencias; sin embargo en México había poco terreno explorado en este aspecto y fue hasta el 2004 cuando se concretó; en nivel preescolar, la creación de un programa de estudios que se basara en este enfoque.

Se inició el trabajo desde este enfoque en el campo de la lingüística y en el laboral. En el primero se hacía referencia a una competencia como el conjunto de saberes que son la base para los procesos respectivos de la lingüística; mientras que en el área laboral, una competencia determinaba las etapas en la que se debía formar un técnico para desempeñar su trabajo adecuadamente.

Una vez adoptado este enfoque al ámbito educativo se pretendió puntualizar aquellos aspectos que permiten el entrenamiento o la enseñanza y; por ello, algunos autores precisaron la existencia de dos tipos de competencias: las de umbral que reflejan los conocimientos y habilidades mínimas básicas para desempeñarse en un trabajo específico y; las diferenciadoras

que distinguen entre quien puede hacer un trabajo superior y quien lo hacen en un término medio (Díaz-Barriga, 2006).

En este sentido, el Instituto de Tecnologías Educativas (Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011) rescata que:

En 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inició el denominado Proyecto de Definición y Selección de Competencia (DeSeCo), con el objetivo de analizar las competencias que se consideran necesarias para los ciudadanos del mundo moderno, es decir, los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad. La amplia participación de expertos académicos e instituciones permitió la identificación de un grupo pequeño de competencias clave clasificadas en tres amplias categorías: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. (p.2).

Es así como, desde esta perspectiva, la escuela tiene como objetivo preparar para la vida, haciendo que su utilidad sea práctica, además de considerar el entorno en el que se desenvuelven los alumnos y sus necesidades.

Actualmente, existen algunas definiciones del término competencia; sin embargo, para fines de este estudio, se emplea la expuesta por la Secretaría de Educación Pública en el Programa de Educación Preescolar 2011: “una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011, p.14).

Se enfatiza en la importancia de considerar que los niños ingresan al preescolar con un desarrollo de capacidades, las cuales deben ser punto de partida para los docentes frente a grupo y reforzadas durante las actividades, además, se debe saber que una competencia no se desarrolla de manera definitiva sino que es enriquecida y ampliada en correlación con la experiencia que los niños vayan teniendo, así como los retos que logra superar en los distintos contextos en los que se desenvuelve; es decir, el escolar, familiar y social.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2006):

toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. (p. 20).

Finalmente, es importante que las competencias que se establecen en los programas educativos estén operacionalizadas; es decir, se establezcan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los alumnos desarrollarán. De esta manera, tanto el educador como el estudiante tendrán claridad y certeza de que la competencia se ha logrado establecer o se ha desarrollado y; en caso contrario, se podrá identificar qué es lo que aún requiere fortalecerse o seguir trabajando.

Enfoque Constructivista

Actualmente, la educación preescolar se sustenta en el enfoque constructivista; particularmente, en los aportes de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Por ello, se exponen de manera breve sus contribuciones a la educación.

Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Jean Piaget es considerado el psicólogo con mayor influencia en educación ya que sus aportaciones han sido la base para crear programas y planes educativos que aún están vigentes. Su propuesta se basa en una secuencia de etapas por las que el niño pasa y conforme avanza no hay retroceso en su razonamiento y funcionamiento. Dividió el desarrollo cognoscitivo en etapa sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. En cada una de éstas se pueden observar cambios cuantitativos de hechos y habilidades pero, sobre todo, hay una transformación en el cómo organiza el conocimiento el individuo.

Para este teórico, el niño accede al conocimiento a través de *esquemas*; es decir, “conjunto de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo” (Meece, 2001, p.102). De acuerdo con Hernández-Rojas (2011), “los esquemas se ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas” (p. 178). A su vez, el conjunto de esquemas organizados a través de leyes de composición y transformación, integran las denominadas *estructuras* que permiten al individuo regular su interacción con los objetos.

Desde esta postura, el niño tiene papel activo en el proceso de conocer y, por tanto:

El conocimiento no es en absoluto una simple copia del mundo. Por el contrario, la información sobre los objetos, provista por los sentidos, está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos. Estos marcos conceptuales no son producto acumulativo de la experiencia sensorial, sino que son *construidos* por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos. (Hernández-Rojas, 2011, p. 176).

Por último, Piaget aseguraba que la *organización* y *adaptación* rigen el desarrollo cognoscitivo. La primera se refiere a la disposición innata de toda especie de integrar de manera paulatina los esquemas mentales a sistemas más complejos y, así cumplir con las funciones de conservación, tendencia asimilativa y propensión hacia la diferenciación e integración. Por su parte, la *adaptación* es la capacidad de ajustarse a las exigencias del medio. Para lograr dicho ajuste se requiere moldear la información nueva haciéndola parte de los esquemas actuales, alcanzando de esa manera la *asimilación*. En caso de que esta información sea compatible con los esquemas existentes se puede decir que hay *equilibrio*; en caso contrario, si lo nuevo no encaja se requiere una *acomodación*, es decir, modificar los esquemas (Meece, 2001).

Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky

Lev S. Vygotsky es considerado el psicólogo que cambió la perspectiva del desarrollo cognoscitivo; rescató la importancia que tiene el aspecto sociocultural sin restar valor a lo biológico. Para él no quedaban de lado los aportes que hasta entonces había sobre las leyes del desarrollo mental; sin embargo el contexto social y cultural en el que se desenvolvían los individuos era crucial para estudiar, analizar y comprender su desarrollo.

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales como son la percepción, la atención y la memoria; las cuales se convierten en funciones superiores al ir interactuando con otras personas. Su desarrollo cognoscente radica en llevar a cabo un proceso de *internalización*; es decir, el “proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales” (Meece, 2001, p. 129).

Asimismo:

Puede concluirse que el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. (Hernández-Rojas, 2011, p. 220).

Es así como, el desarrollo cognoscitivo se explica a partir de los procesos del pensamiento; específicamente, la manera en la que el niño emplea las herramientas técnicas y psicológicas (signos) para interpretar su mundo. Las primeras las utiliza para modificar los objetos o dominar el ambiente; mientras que las segundas le permite organizar o controlar el pensamiento y la conducta.

El lenguaje es la herramienta psicológica que Vygotsky consideró más influyente en el desarrollo y, por tanto, han sido sus aportes sobre este tema los que mayor uso han tenido en el ámbito educativo. García-González (2009), explica las tres etapas del lenguaje identificadas por Vygotsky: 1) habla social en la que se emplea lenguaje como un dispositivo externo que controla el comportamiento de otras personas y que permite expresar ideas simples como los sentimientos (enojo, tristeza, alegría); 2) *lenguaje egocéntrico*; utilizado entre los tres y seis años de edad; “consiste en ligar de una manera íntima lo que se dice con las acciones y los objetos (...) el lenguaje no dirige la acción, el lenguaje la acompaña, el niño dice con palabras lo mismo que hace en la acción” (p. 25); 3) el *lenguaje interno* es cuando el niño ya no necesita decirse en voz alta lo que hará sino lo hace dentro de su mente, permitiéndose dirigir mejor tanto sus acciones como su pensamiento y emociones.

Conforme el niño evoluciona culturalmente emplea el lenguaje socializado; es decir, utiliza el sistema de símbolos que ha establecido el grupo social al que pertenece y, por ello, puede comunicarse con otras personas a través de las reglas de uso de dichos símbolos; por ejemplo, la escritura.

Otra contribución de importancia al ámbito educativo la hizo Vygotsky en 1978 (como se citó en Meece, 2001), al proponer el concepto de *zona de desarrollo proximal* que:

Define aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que actualmente están en un estado embrionario. Debe llamárseles “botones” o “flores” del desarrollo y no sus “frutos”. El actual nivel de desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva. (p. 131).

La identificación de la zona de desarrollo proximal ha permitido a los educadores establecer lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que logrará teniendo un apoyo externo.

Finalmente, las contribuciones de Piaget y Vygotsky; aun cuando han sido criticadas positiva y negativamente; han permitido crear alternativas de trabajo docente en los diferentes niveles de educación; por ello, resultó importante conocer sus propuestas aunque el objetivo de este estudio no se sustenta en ninguno de estos enfoques del desarrollo cognoscitivo.

Enfoque Conductual

La conducta es estudiada desde hace muchos años y, durante el transcurso de este tiempo, se ha modificado su concepción. En alguna época, se atribuyó la conducta a entidades que estaban más allá del hombre, es decir, fuera del organismo. Después, se explicó a partir de la existencia

de entidades psíquicas o mentales propias del organismo y que regían sus acciones. Posteriormente, se retomaron los conocimientos sobre el funcionamiento del sistema nervioso para explicar lo que el ser humano es capaz de hacer.

Estas concepciones han guiado el estudio de la conducta durante muchos años; sin embargo, para los psicólogos que consideraban a la conducta como el objeto de estudio de una ciencia, dichas explicaciones no eran suficientes; por tanto, rechazaron la existencia de entidades no observables, así como la interpretación que se hacía de procesos internos como responsables del comportamiento. No se negó el funcionamiento del sistema nervioso como un elemento a considerar al estudiar la conducta pero tampoco se le atribuyó que éste dirigiera de manera absoluta cada acción del cuerpo. Para ellos, la conducta debía ser descrita basándose en lo que otro organismo podía observar; es decir, no hablar de lo que se creía que sucedía o de lo que se suponía que podía estar pasando en el organismo, debía decirse aquello que era visible y observable para los demás sin caer en interpretaciones (Skinner, 1953/1977).

Se considera que en 1913 inicia la ciencia de la conducta o conductismo; año en el que John Broadus Watson publica "*The Psychological Review*" y manifiesta:

Desde la perspectiva del conductista, la psicología es un área experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la disposición con la que se presenten a la interpretación en términos de conciencia. El conductista, en sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisora entre el hombre y el animal. La conducta del hombre, con todos

sus refinamientos y complejidades, es sólo una parte del esquema total de investigación del conductista. (Ribes y Burgos, trans, 2006, p. 275).

De esta forma se buscaba dar un nuevo enfoque al estudio de la conducta, se tenía claro lo que ya no se quería seguir haciendo; sin embargo esta transición no se llevó a cabo tal como se esperaba. Al respecto, en 1938 Skinner (como se citó en Ribes y Burgos, trans, 2006) en el texto “The Behavior of Organism”, rescata:

La ciencia apareció en forma de psicología remodelada con evidencias mal encubiertas de su modelo anterior; aceptó una organización de datos basada en conceptos antiguos que no eran parte esencial de su propia estructura; heredó un lenguaje tan lleno de metáforas e implicaciones que frecuentemente era imposible hablar solamente acerca de la conducta sin poner a la vista los fantasmas de los sistemas muertos. Lo peor de todo: continuaba con la práctica de buscar en otros lugares, en lugar de en la misma conducta, una solución para los problemas de la conducta. (p. 188).

En el mismo texto, Skinner plasma un sistema que permite investigar la conducta a través del método científico, además, expone la existencia de conductas operantes que no son evocadas por los estímulos antecedentes. Define la conducta como “una parte de la actividad total de un organismo (...) El movimiento de un organismo o de sus partes en un marco de referencia provisto por el mismo organismo o por varios objetos externos o campos de fuerza” (como se citó en Ribes y Burgos, 1938/2006, p. 191).

A partir de lo anterior, Skinner propuso un análisis funcional o causal de la conducta, siendo ésta función de las variables externas; es decir, se predice y controla la conducta como variable dependiente, a partir de estudiar qué es y cómo actúa aquello que la causa (variable

independiente). Estableciendo así, una relación causal entre las condiciones externas y la conducta; siendo ambas descritas en términos observables.

De acuerdo con Skinner (1953/1977), “La conducta (...) es extremadamente compleja. Puesto que se trata de un proceso más que de una cosa, no puede ser retenido fácilmente para observarla. Es cambiante, fluida, se disipa, y por esta razón exige del científico grandes dosis de inventiva y energía” (p. 45).

Una vez iniciada esta nueva concepción de conducta, se explicó su ocurrencia basándose en la relación entre estímulo evocador y respuesta; sin embargo, Skinner se interesó en demostrar que no toda conducta se debía a esta relación y que también existían acciones “espontáneas”. En el texto “La conducta de los organismo” hace la siguiente distinción entre conductas:

La clase de conducta que está correlacionada con estímulos evocadores específicos puede ser llamada conducta “respondiente” y una correlación dada “un respondiente”. Se tiene la intención de que el término lleve el sentido de una relación con un evento anterior. A la conducta que no está bajo esta clase de control la llamaré “operante” y a cualquier ejemplo específico, “un operante”. (Ribes y Burgos, 1953/2006, p. 206).

Al diferenciar “entre las respuesta que produce el organismo, de forma prácticamente automática, ante una estimulación concreta, y las que emite dicho organismo sin que exista, aparentemente, una estimulación” (Skinner, 1953/1977, p. 20), se pudo identificar cómo predecir y controlar la conducta.

Con base en lo anterior, Skinner propuso el Modelo del Condicionamiento Operante como ciencia experimental, permitiendo modificar o alterar la ocurrencia de la conducta con base en las consecuencias que ésta producía. Por medio de este modelo se estudia la relación entre conducta y medio ambiente y se observa como al cambiar las condiciones del medio en que habita el organismo se produce un cambio en su comportamiento. Además, el modelo proporciona un conjunto de principios para describir de forma científica y objetiva la conducta y el medio ambiente; así como técnicas y procedimientos para llevar a cabo el análisis adecuado.

Al realizar este análisis experimental, se identifican las características de la conducta así como su ocurrencia; las cuales están determinadas por los eventos que la preceden, las condiciones ambientales, la experiencia previa del organismo con el medio ambiente y los eventos del ambiente que han cambiado como consecuencia de la conducta (Reynolds, 1968/1973). De esta forma, se puede reconocer la triple relación de contingencias que existe entre: estímulo antecedente-respuesta o conducta-estímulo reforzador. Esta relación causal permite que haya control de la conducta respecto a su ocurrencia así como modificarla ya sea para su incremento o decremento.

En palabras de Reynolds (1968/1973):

En el condicionamiento operante, una explicación adecuada de la conducta será aquella que especifica las condiciones presentes que en forma confiable producen la conducta que se está explicando. Las afirmaciones acerca de las causas de la conducta se aceptan como válidas solo cuando especifican lo que realmente se puede hacer en determinadas circunstancias para producir la conducta. Solo se podrá entender a la conducta cuando sea posible mostrar

experimentalmente que bajo ciertas condiciones los cambios en el medio dan como resultado cambios en la conducta. Debido a que la explicación en el condicionamiento operante incluye tanto la producción experimental como la manipulación de la conducta, el control real de la conducta constituye la parte esencial del proceso de explicación. En la investigación operante el entender a la conducta quiere decir controlarla y viceversa. (p. 3).

El uso del Modelo del Condicionamiento Operante ha arrojado resultados positivos de su aplicación; principalmente, en el ámbito clínico, educativo y organizacional. Respecto a este último, Skinner (1968/1970), define a la enseñanza como “disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden” (p. 6). Por ello, a través de diversas investigaciones, se ha demostrado el alcance que tiene en educación el uso del enfoque conductual; además, de contar con una número variado de instrumentos y técnicas que facilitan y apoyan el trabajo docente.

Los profesores son los encargados de cambiar las condiciones para que sus alumnos modifiquen su conducta y; por ello, es fundamental que identifiquen las tres variables de las contingencias de refuerzo: “1ª la ocasión en que se produce el comportamiento; 2ª, el comportamiento mismo, y 3ª, las consecuencias del comportamiento” (Skinner, 1968/1970, p.6).

Finalmente, con base en los logros alcanzados en educación, existe certeza de que es a través del enfoque conductual como se logrará alcanzar el propósito del presente estudio y, bajo sus principios y conceptos, se guía la investigación. Se plantea modificar la conducta “desarrollo de competencias en lengua inglesa” por medio del cambio en las condiciones

ambientales de los participantes haciendo uso de la variable independiente “Programa de Inglés en Preescolar” y utilizando la Instrucción Programada.

Instrucción programada

Desde hace algunos años se han hecho trabajos de investigación enfocados a mejorar el ámbito educativo, sin duda un gran logro ha sido la tecnología de la enseñanza generada por el análisis experimental de la conducta, de la cual se han obtenido las máquinas de enseñar y la instrucción programada. Dicha tecnología ha permitido crear programas, planes y métodos efectivos.

Skinner (1968/1970) consideró estas aportaciones como fundamentales en lo que él llamó la ciencia de aprender y el arte de enseñar ya que permitían cumplir de manera eficaz con el objetivo de la educación; es decir, la enseñanza, definida por el mismo Skinner como:

Enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. Ellos aprenden sin enseñanza en sus ambientes naturales, pero los maestros disponen contingencias especiales con fáciles y expeditas materias que aprender, apresurando así la aparición de un comportamiento que, si no, sólo se produciría lentamente, o asegurando que se produzca el que sin esas gestiones nunca ocurriría. (p. 42).

De manera particular, los antecedentes de la instrucción programada (I.P.) remontan al método de enseñanza llamado Mayeútica, desarrollado por Sócrates; sin embargo, son las máquinas de verificación automática de inteligencia e información creadas en 1920 por Sidney L. Pressey, las que tienen una relación directa ya que en ellas el estudiante debía elegir entre respuestas múltiple que le presentaba la máquina una vez expuesta la pregunta. Al elegirse la

respuesta correcta se le reenviaba a la siguiente pregunta, al hacerlo de manera incorrecta debía volver y elegir otra respuesta.

Pressey se enfocó en dar importancia al control inmediato que debía tener el alumno ante su respuesta, haciendo que él mismo se diera cuenta de sus errores y aciertos, además de permitirle avanzar a su propio ritmo. Asimismo, la instrucción programada hace una construcción de secuencia de contingencias, arregladas cuidadosamente, que guían a las ejecuciones terminales, las cuales son el objeto de la educación (Skinner, 1968/1970).

En otras palabras, en la instrucción programada se seleccionan aquellas conductas terminales que se desean establecer en los alumnos y a partir de ellas se crea una secuencia graduada de pasos que el estudiante a su propio ritmo irá siguiendo, de tal forma que poco a poco alcance el objetivo. Para Lysaught y Williams (1975):

Programación es el proceso de disponer las materias que deben aprenderse en una serie de pequeños pasos, o etapas, diseñadas para hacer avanzar al estudiante, por medio de la autoinstrucción, desde lo que ya conoce hasta lo que ignora respecto a principios nuevos y más complejos. (p. 14).

El uso de la I.P. ha mostrado tener diversos beneficios tanto para el profesor como para el alumno; por ejemplo: a) se ajusta a la tasa de aprendizaje de cada estudiante permitiendo que cada uno avance a su ritmo; b) puede ser rediseñada después de estar a prueba ya que no es rígida o estática sino que pretende mejorar y apoyar la enseñanza; c) aumenta la retención por parte de los alumnos ya que fija su atención en lo que observa y se siente interesado y con una participación activa ante el material; d) se favorece la instrucción individualizada que muchas veces no puede ser dada por el docente al tener un grupo extenso; e) aquellas conductas complejas pueden ser establecidas a través del moldeamiento y en secuencias graduadas que le

permiten al alumno y al profesor un mejor resultado y; f) el aprendizaje puede hacerse en distintas áreas y no solamente en el aula.

La característica fundamental de la I.P. es la especificación de los objetivos en términos conductuales; por ello se inicia con la definición y descripción de la conducta del alumno que se observará, se especifica un criterio mínimo de ejecución y se identifican las condiciones bajo las que debe emitirse la conducta. De esta manera se obtendrá un manejo de contingencias que permita saber cómo utilizar los eventos de forma contingente sobre las conductas y así establecer o incrementar su ocurrencia; además se hace un arreglo de estímulos que genere la aparición de la conducta o su control (Salas-Martínez, 1990).

Al crear un material programado también es importante que las secuencias graduadas que se presenten tengan los tres elementos básicos del condicionamiento operante; estímulo, respuesta y reforzamiento. A continuación se exponen algunas definiciones respecto a dichos elementos.

Estímulo es “cualquier condición, acontecimiento o cambio en el ambiente de un individuo que produce un cambio en la conducta” (Taber, Glaser y Schaefer, 1974, p. 28). Son las unidades en las que se divide el ambiente, algunos estímulos pueden ser evocadores, reforzantes o reforzadores, discriminativos y neutrales (Reynolds, 1973). De acuerdo con Ribes (1977) es un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento que tiene una influencia en el organismo.

La respuesta es una unidad de la conducta y el elemento con el que se establecen ejecuciones complejas (Taber, Glaser y Schaefer, 1965/1974). Existen dos tipos de respuestas; las reflejas que son parte de la naturaleza de todo organismo y se emiten ante eventos del ambiente de manera natural y de la misma forma en todos los organismos normales de la misma

especie, es decir, el animal responde automáticamente ante un estímulo evocador; por ejemplo quitar la mano del fuego. Otro tipo de respuesta es la operante o instrumental, de acuerdo con Reynolds (1968/1973) “no existen estímulos ambientales evocadores de la conducta operante; ésta conducta tiene la propiedad de simplemente ocurrir” (p. 11). En otras palabras, toda respuesta es un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable (Ribes, 1977).

El reforzador tiene un papel primordial en la modificación de la conducta ya que permite incrementar su probabilidad de ocurrencia en una situación posterior que esté bajo las mismas condiciones. Salas-Martínez (1990), define al reforzamiento como el “estímulo que se presenta contingente a la emisión de una respuesta operante y que va a aumentar su probabilidad de ocurrencia” (p. 22). En palabras de Reynolds (1968/1973), “un reforzador siempre se define en términos de sus efectos sobre la frecuencia posterior de la respuesta que inmediatamente lo precede” (p. 12). Dicho reforzador también se clasifica en positivo o negativo, ambos incrementan la ocurrencia de la conducta pero de forma distinta. Se determina como positivo cuando es la aparición de un estímulo como consecuencia de la respuesta lo que la incrementa y, es negativo cuando la desaparición de un estímulo como consecuencia de la respuesta es responsable de su incremento.

Otro aspecto esencial en toda programación es el cumplimiento de alguno o algunos de los principios del Análisis Conductual Aplicado. Para el caso de este estudio se hizo uso de *Discriminación de Estímulos*, *Control de estímulos*, *Generalizaciones de estímulos* y *Moldeamiento*.

Discriminación de Estímulos es el proceso que permite incrementa la probabilidad de emitir conductas operantes. Se basa en el uso de un estímulo discriminativo que precede a la

conducta, estableciendo la ocasión para que la respuesta emitida en su presencia sea seguida por una consecuencia o reforzador (Salas-Martínez, 1990). Este estímulo “incrementa la probabilidad de aquellas operantes que han sido reforzadas en el pasado en presencia de los mismos estímulos discriminativos” (Reynolds, 1968/1973, p. 9).

Control de estímulos es el proceso que se sigue para que el alumno emita la respuesta ante la presencia de cierto estímulo que con anterioridad ha sido identificado como aquel que la provoca y así se aumenta la posibilidad de su ocurrencia. Para ello es necesario que se especifique aquella respuesta que se desea establecer; después se identifica el estímulo que antecede a esa respuesta, el cual puede ser un objeto o una situación; finalmente se refuerza la conducta.

Reynolds (1968/1973) rescata la estrecha relación que existe entre el estímulo discriminativo y el control de estímulos, esto se debe a que:

una respuesta que está bajo el control de un estímulo discriminativo será más frecuente en presencia de él, la frecuencia de la respuesta podrá ser controlada si podemos controlar al estímulo; es decir, podremos incrementarla mediante la presentación de ese estímulo o bien la podremos reducir retirándolo. (p. 47-48).

Generalización de estímulos es el procedimiento por el que el individuo responde a aquellos estímulos que son similares al estímulo por el que fue reforzado previamente; es decir, el hecho de que anteriormente haya recibido un reforzador consecuente a la respuesta, incrementa la probabilidad de que no sólo responda ante ese estímulo en específico sino que generalice y responda a otros que tienen características afines. De acuerdo con Salas-Martínez (1990), “la manera de lograr que un alumno generalice es reforzar sus respuestas ante varios eventos que comparten varias características, pero que difieren en una” (p. 27).

El *moldeamiento* es un proceso empleado comúnmente para establecer conductas que no existen en el alumno, es decir, que no se encuentran en su repertorio de entrada. Se utiliza una combinación de reforzamiento y de no-reforzamiento, cambiando de esta forma las respuestas simples en respuestas nuevas y más complejas. Para efectos de este estudio se manejó el reforzamiento positivo que trajo como consecuencia un incremento en la frecuencia de respuestas de los niños.

Un último elemento a considerar cuando se crea una I.P. es elegir el tipo de programa o paradigma que se empleará. La decisión puede depender del contenido del material que se trabajará, del papel que desempeñará la programación, de la propia habilidad o interés del programador respecto a un paradigma, del tiempo o esfuerzo que se desee invertir, entre otros aspectos que influyen.

Entre los programas existentes está el lineal o extrínseco, ramificado o intrínseco, trayectos secundarios, matético, encadenamiento coloquial, lineal modificado, lineal con sublineales, lineal con cuadros de criterio, derivado, entre otros.

Para efectos de este estudio, se empleó el programa matético creado por Thomas F. Gilbert en 1962, tiene por objetivo analizar y establecer respuestas; conocimientos y habilidades; en el repertorio del alumno. Esto se logra llevando a cabo el siguiente procedimiento: Primero se debe de hacer una prescripción en la que se describen las conductas, los conocimientos y las habilidades que se esperan que el alumno alcance una vez expuesto al programa; después se hace un listado de elementos básicos del tema que se estudiará y se revisan el repertorio de entrada que debe tener el alumno; posteriormente se desarrolla la estrategia que se ha elegido para enseñar los componente para completar la tarea y se ordena la secuencia instruccional a seguir. La última parte del proceso es elaborar los cuadros de

demostración, insinuación y los finales, todos ellos siguiendo la secuencia de manera ordenada y graduada.

Conducta verbal.

Skinner identificó la necesidad de estudiar y analizar el lenguaje como fenómeno psicológico ya que, anteriormente, disciplinas como la gramática, lógica, lingüística, semántica, retórica clásica, patología del lenguaje, entre otras, lo habían considerado su objeto de estudio, pero sus aportaciones no eran suficientes y, por tanto, existía carencia en métodos apropiados para trabajarlo. Por ejemplo, en la lingüística se registraban y analizaban los sonidos del habla y las prácticas semánticas y sintácticas en un nivel más amplio, como es el uso de los idiomas, y se dejaba atrás el estudio del habla individual. Las otras disciplinas de igual forma tenían como propósito formar una ciencia de la conducta verbal centrada en el lenguaje pero ninguna lograba concretarlo.

Por lo anterior, en 1957 se propone el análisis funcional de la conducta verbal desde el modelo del condicionamiento operante. El propio Skinner (1957/2008), afirma que “el comportamiento, que es efectivo solamente por la mediación de otras personas, tiene tantas propiedades distintivas, dinámicas y topográficas que se justifica, e incluso de exige, que le demos un tratamiento especial” (p. 12).

La conducta verbal estudia, primordialmente, el habla individual y especifica una conducta modelada y mantenida por sus consecuencias mediadoras; es decir, se analiza el comportamiento del hablante que se refuerza por la consecuencia emitida por el oyente, siendo este último el mediador de dicha conducta. En este tipo de conducta no sólo interesa quien la emite sino también quien funge como mediador para que exista ese comportamiento, además,

se observar y analizar la conducta del oyente. Ambas conductas, tomadas como conjunto forman el episodio verbal total.

De acuerdo con Skinner (1957/2008)

la conducta del oyente, cuando actúa como mediador de las consecuencias de la conducta del hablante, no es necesariamente verbal en ningún sentido particular; no puede, de hecho, distinguirse de la conducta general, y una descripción adecuada de la conducta verbal necesita cubrir sólo la parte de la conducta del oyente que sea necesaria para explicar la conducta del hablante. (p. 12).

Es así como el análisis de la conducta verbal, desde este modelo causal, permite en algunos casos predecir su ocurrencia, e incluso se puede producir o controlar al alterar las condiciones bajo las que ocurre. Es imprescindible partir de la descripción de la conducta verbal que se estudiará, es decir, tener claridad de su topografía para después poder explicar las condiciones relevantes que permiten su ocurrencia, así como las variables de las que es función. Posteriormente se explican sus características dinámicas dentro de un marco de referencia apropiado y se considera la conducta del oyente.

Además, existe una taxonomía de las conductas verbales que permite su adecuado estudio. La clasificación parte de tres grupos:

1) Conductas verbales no discriminadas: Mando es “una operante verbal en la cual la respuesta es reforzada por una consecuencia característica y, por tanto, está bajo el control funcional de la condiciones relevantes de privación o de estimulación aversiva” (Skinner, 1957/2008, p. 50).

2) Conductas verbales discriminadas: De acuerdo con Skinner (1957/2008), este grupo se compone de:

- Ecoica es aquella conducta que está “bajo el control de estímulos verbales, la respuesta genera una pauta de sonido similar a la de los estímulos” (p. 69).
- Textual es una operante en la que “una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo verbal no auditivo” (p.80).
- Transcripción es una conducta escrita y no vocal que se presenta de dos formas:
1) “cuando el estímulo y la respuesta son escritos, pueden encontrarse en sistemas dimensionales similares y en este caso se siguen todas las características de la conducta ecoica” (p. 84); 2) cuando la respuesta es escrita pero está controlada por un estímulo vocal como es el caso de dictado.
- Intraverbal es aquella conducta que se emite sin tener una correspondencia exacta con los estímulos que la evocan. Se pueden considerar estímulos vocales y escritos así como respuestas vocales y escritas y las cuatro combinaciones que pueden surgir de ellas.
- Traducción es “una serie de operantes intraverbales en las cuales los estímulos están en un idioma y las respuestas en otro, (...) el estímulo o la respuesta pueden ser escritos o hablados sin que se altere el proceso básico” (p. 91-92).

3) Conductas verbales discriminadas o controladas por estímulos no verbales: Tacto es la “operante verbal en la que una respuesta de forma determinada se evoca (o al menos se fortalece) por un objeto o evento particular, o por una propiedad de un objeto o evento” (Skinner, 1957/2008, p. 96).

Para el logro del objetivo planteado en este estudio, se elaboró la programación del material trabajando con las conductas operantes verbales Ecoica y Tacto.

La conducta Ecoica es utilizada con frecuencia en las escuelas ya que permite establecer nuevos comportamientos o hacer que una respuesta se emita bajo otras formas de control de estímulos. Los niños en casa y en la escuela se aproximan al aprendizaje, en un primer momento, a través de la repetición para después hacer relaciones más complejas entre objetos y cómo nombrarlos o; por ejemplo, en el seguimiento de instrucciones en el que al principio el repetir permite tener más confianza de qué hacer y posteriormente esto ya no será necesario.

De manera particular, los participantes de este estudio emitieron conductas verbales ecoicas a partir de la programación elaborada con la siguiente secuencia: 1) previamente habían recibido la instrucción (mando) de repetir las palabras en inglés o, en español e inglés, según el subgrupo al que pertenecían; 2) al iniciar el establecimiento de vocabulario, la pantalla mostraba a los niños una imagen que representaba un estado de ánimo; por ejemplo, un niño triste, casi al mismo tiempo recibían el estímulo discriminativo “Sad” o “Triste-Sad”, después el participante repetía lo que había escuchado y; 3) se utilizaron reforzadores generalizados como “muy bien”, imágenes que mostraban el dedo pulgar levantado, aplausos con frases como “estás haciendo un buen trabajo”, “estás aprendiendo inglés muy bien”, entre otras, las cuales sirvieron de estímulo reforzador.

Una gran ventaja de este tipo de conducta es que es reforzada no sólo en presencia del oyente, quien inicialmente presenta el estímulo esperando la respuesta, sino también cuando existe un tercer oyente al que se le repite. “La conducta ecoica se refuerza cuando reinstala el estímulo y permite al hablante reaccionar ante él en otras forma” (Skinner, 1957/2008, p. 71).

Respecto a la conducta verbal tacto, se le considera la operante verbal más importante ya que existe un control especial por parte del estímulo antecedente sobre el tacto. En esta conducta se establece una relación entre la respuesta y el estímulo discriminativo y el reforzamiento puede ser de un variado número de reforzadores o de uno generalizado. Según Skinner (1957/2008), “podemos decir que la conducta que se presenta en forma de tacto funciona para beneficio del oyente al ampliar su contacto con el medio ambiente, y tal conducta se establece en la comunidad verbal por esta razón” (p. 99); además “se emite generalmente con modulaciones de intensidad y velocidad que no sólo reflejan la presencia o ausencia de los estímulos que controlan una forma específica de respuesta, sino también otras condiciones relevantes tanto de la ocasión como del hablante” (p. 104).

La conducta verbal tacto también fue emitida por los participantes del estudio. En un principio estuvieron expuestos a las secuencias correspondientes a la conducta verbal ecoica y, en la última etapa del material programado los participantes debían emitir tactos. La pantalla les mostraba nuevamente una imagen que representaba el estado de ánimo triste pero ya no existía el estímulo discriminativo de la palabra “Sad” o “Triste-Sad”, en esta ocasión la imagen representaba las propiedades de “Sad” o “Triste-Sad” y generaba la emisión de la conducta, de esta manera, los niños hacían la pronunciación. Después de pronunciar las palabras recibían el estímulo reforzador generalizado.

Estudios Antecedentes

La enseñanza del inglés en preescolar es un tema reciente en educación pública, hasta hace poco tiempo, quienes tenían estas clases eran únicamente alumnos de secundaria, preparatoria y universidad. Sin embargo, se ha considerado que a temprana edad es cuando mayor posibilidad hay de aprender una segunda lengua de manera exitosa. Mercau (2009), expone este mismo

cuestionamiento y concluye que es posible siempre y cuando se tomen en cuenta puntos clave como el crear un programa flexible y adecuado a la edad y características de los niños, haciendo uso de material didáctico que sirva de apoyo y no sólo como un elemento más a utilizar durante las clases, contratando docentes capacitados para trabajar con los niños y con una preparación y dominio del inglés, usando las instalaciones pertinentes, evitando el trabajo con grupos numerosos, que exista continuidad en el trabajo ya que en algunas escuelas sólo se da la clase de inglés una vez por semana y esto no permite que los alumnos se involucren y practiquen lo aprendido, y por último, monitorear las clases para estar seguros de que lo que se está trabajando es efectivo o, si existieran situaciones problema solucionarlas.

De manera particular, en México, la enseñanza del inglés como segunda lengua aún se encuentra en etapa piloto y por tanto, las investigaciones sobre el tema son pocas; pese a ello, los estudios existentes permiten conocer algunas situaciones problemáticas, así como los logros que se han alcanzado. A continuación se exponen las investigaciones encontradas.

Rodríguez-López (2004), a través de un estudio descriptivo, expone las técnicas metodológicas empleadas para la enseñanza del inglés en educación infantil, por un grupo de veinticinco profesores de escuelas unitarias en España. Algunas de estas técnicas son: actividades manuales, hacer preguntas, repetir vocabulario, uso de canciones, colorear, realizar encuestas, emplear la mímica, seguir o crear rimas, juegos de adivinanza o de memoria, entre otras.

Para la recolección de datos, se usaron las notas del diario de campo que la investigadora tomó al asistir a las sesiones de cada profesor; así como algunas grabaciones de todo el proceso didáctico que se realizaba en el salón de clases sin la presencia de un observador. Con base en ambas herramientas se concluyó que la estrategia más empleada por

los profesores es la mímica ya que facilita que los niños comprendan los términos que se les enseña en un idioma distinto al empleado por ellos. El segundo recurso más usado son los pictogramas, permitiendo que los niños tengan una representación visual de lo que están aprendiendo. En tercer lugar están las repeticiones orales que favorecen la memorización de conceptos nuevos.

En cuarto lugar se encontró que los cuentos son utilizados por los profesores ya sea que permiten que los niños, por medio de imágenes y siguiendo una historia, logren transferir lo que están aprendiendo de un idioma a otro. Las canciones ocupan el quinto lugar permitiendo que los niños, de forma lúdica, escuchen y repitan palabras nuevas.

Los resultados de la investigación arrojan datos interesantes respecto a que las técnicas empleadas enfatizan en el desarrollo de habilidades orales más que escritas ya que en edad infantil los niños apenas están iniciando el aprendizaje de la lectura y escritura en su lengua materna y, por tanto, no resulta conveniente mezclar ambos idiomas.

Por último, esta investigación, además de presentar datos acerca de las técnicas que se pueden emplear al crear un currículum en inglés para niños de edad corta, permite conocer su efectividad y deja abierta la posibilidad de emplearlas de la manera más conveniente. Enfatiza en la importancia de que sean actividades atractivas para los niños, que involucren su participación activa y, que dentro de lo posible, sean contextualizadas y retadoras.

Otro estudio es el de Duarte de Kendler (2007), quien identificó que en Venezuela se dificulta el aprendizaje del inglés como segunda lengua por razones como: los grupos de alumnos son muy extensos, los docentes tienen desconocimiento de los enfoques teóricos que sustentan la enseñanza del inglés o no saben elegir un enfoque para dirigir su labor, las técnicas empleadas se basan en la competencia que desean desarrollar y no consideran los intereses y

necesidades de sus alumnos, planificaciones deficientes, actividades sin significado, entre otras situaciones.

A partir de lo anterior, se llevó a cabo una investigación cualitativa, usando el método de investigación-acción. Las etapas ejecutadas fueron: 1) consecutivas visitas al centro de trabajo de los docentes; 2) observación del desempeño de cada docente al estar con el grupo y; 3) planificación de propuestas e innovaciones estratégicas para propiciar la reflexión docente. Para la recolección de datos se empleó una guía de anotaciones para recolectar datos generales de los profesores, el diario de campo de cada docente y la entrevista que se les realizó.

Los resultados demuestran que los docentes no tienen una planificación que promueva la conversación entre estudiantes, se hace más uso del idioma español que del inglés, hay carencia de un enfoque teórico para sustentar sus clases, usan metodologías obsoletas o fuera de contexto, los contenidos son manejados de forma fragmentada, las actividades están descontextualizadas y, no hay programas de formación en posgrado para estos docentes. Por ello, se concluye en la necesidad de atender estas problemáticas ya que son la razón por la que los alumnos no reciben la enseñanza adecuada y, por tanto, no existe un avance en sus competencias y no se obtienen los resultados que se esperan desde el nivel básico en educación y mucho menos en niveles superiores.

Por otra parte, Uribe-Polo (2011), expone una propuesta curricular realizada en Colombia, para la enseñanza del inglés en nivel preescolar. Se utilizó el método cualitativo de investigación-acción participativa, en la que docentes e investigadora planearon, ejecutaron y evaluaron el currículum de idiomas extranjeros.

Esta propuesta se apoyó de los diarios de campo de los profesores para conocer las actividades y estrategias de trabajo que más empleaban; después se clasificaron y describieron

aquellas que resultaban más efectivas y se determinó que el currículum debía estar conformado por: a) actividades artísticas (canciones, expresión corporal, dibujo y pintura), b) juegos, c) narración de cuentos y lectura de otros textos, d) diálogos, e) desarrollo de guías (apoyo visual para relacionar lo que escuchan con los dibujos que observan), f) actividades de culinaria, g) exposiciones; y, h) visitas y recorridos dentro del mismo jardín de niños que permitía que los niños hicieran uso del vocabulario de manera contextualizada.

Una vez ejecutado el currículum se concluyó que; en orden descendente; actividades artísticas, juegos, narración de cuentos y lectura de textos, desarrollan mayor porcentaje de habilidades en comprensión y producción oral del idioma inglés. Se identificó que la comprensión escrita también se desarrolla pero en un grado inferior, ya que los niños apenas lo están aprendiendo, además, en edad preescolar la enseñanza de un segundo idioma “debe centrarse en la comprensión y expresión oral para permitir que el proceso de aprendizaje se dé de una forma mucho más lúdica y significativa y evitar forzar al niño en procesos que apenas está iniciando en lengua materna” (Uribe-Polo, 2011, p. 180).

Por último, se rescata la importancia de vincular el trabajo en un segundo idioma con las actividades cotidianas, de esta manera se favorece el desarrollo integral y se tienen en cuenta los intereses y necesidades de cada niño.

Loman (2011), realizó un estudio basado en el enfoque interconductual, de manera específica se centró en conocer la manera en la que nueve participantes mostraban ser competentes en las tres dimensiones del lenguaje que plantea Wittgenstein (medio, instrumento y forma de vida) y que son retomadas por Emilio Ribes. Los participantes cumplían con la característica de dominio del inglés, basado en el resultado obtenido en el TOEFL (Test Of English as a Foreign Language). Las dimensiones antes mencionadas se evaluaron en el uso de

su lengua materna que es el castellano, y en inglés como segunda lengua. Para lograr este propósito, la investigadora empleó el TOEFL como prueba estandarizada para evaluar el dominio del inglés como segunda lengua y, utilizó tres pruebas más que usaban, de igual forma, el inglés y le permitían evaluar el lenguaje como medio, instrumento y forma de vida.

Los resultados del estudio mostraron que los participantes tenían mejor o igual ejecución en el idioma castellano y en inglés, en dos de las dimensiones del lenguaje; como medio y forma de vida. Esta información permite establecer que el aprendizaje de un segundo idioma debe hacerse dentro de ambientes contextualizados; es decir, se aprende otro idioma por el uso que se le da y no por seguimiento de reglas gramaticales. A pesar de que los participantes de la investigación fueron elegidos por tener un dominio del idioma inglés, se pudo demostrar que dicho aprendizaje no había sido dentro de un contexto de uso y, por tanto, sólo seguían reglas gramaticales sin emplearlo de manera eficiente.

Se concluyó rescatando la importancia de ver al lenguaje como comportamiento o, identificar que todo comportamiento es lenguaje y, por tanto, el aprendizaje de una segunda lengua como es el inglés debe tener sentido en la práctica de vida.

Un estudio realizado con características similares a la presente investigación, es el de Román (2011), quien identificó la necesidad de establecer un método de enseñanza efectivo para el inglés como segundo idioma, en niños de segundo de primaria. Partiendo de la creación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), la investigadora propuso el método de Instrucción Programada para el desarrollo de competencias en el segundo idioma. El propósito del estudio fue evaluar los efectos de las variables independientes: PNIEB programado y FLES (Foreign Language in Elementary School); sobre el desarrollo de competencias básicas en inglés en los niños de segundo año de primaria.

Los resultados de la investigación demostraron que el programa FLES favoreció el desarrollo de competencias en inglés, por encima del PNIEB. En el caso del grupo control que se utilizó, se encontraron mejores resultados en la pos prueba que en el caso del PNIEB. Se identificó que el uso de las dimensiones de conferencia, Instrucción Programada, actividades escritas, juego y el “semáforo”, tuvieron mayor efectividad en el trabajo con los niños.

Se concluye en la importancia que tiene el uso de un método de enseñanza como es la Instrucción Programada, ya que se favorece el trabajo de los alumnos y el del propio docente. Respecto a la enseñanza del inglés como segundo idioma, esta metodología empleada, al igual que el programa FLES, resultan eficientes y efectivos para los niños de segundo año de primaria.

Un estudio hecho en México por Ramírez-Romero, Pamplón-Irigoyen y Cota-Grijalva (2012), específicamente en el Estado de Hidalgo, permite conocer la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza del inglés en nivel primaria en los distintos Estados de la República. Aun cuando esta investigación no se centra en nivel preescolar, da una visión clara de cómo la práctica educativa en el segundo idioma tiene dificultades y es necesario buscar soluciones reales que favorezcan el desarrollo de los alumnos en los tres niveles de educación básica.

La investigación cualitativa realizada fue en dos fases y, participaron 34 investigadores y 10 colaboradores de 12 instituciones de educación superior de 11 entidades federativas o estados del país. En fase descriptiva, se entrevistó a los funcionarios a cargo de los programas de inglés en cada entidad federativa y así se conocieron los datos generales de los programas, cobertura y funcionamiento del mismo. La fase cualitativa y exploratoria consistió en entrevistas abiertas a directores, maestros de inglés, alumnos y padres de familia, todos pertenecientes a las 96 escuelas participantes. Los cuestionamientos tenían el propósito de

conocer sus opiniones respecto al programa de inglés, la institución y los problemas que ellos identificaban en el desarrollo del programa. También se hicieron observaciones en las sesiones de inglés y en el contexto escolar.

Al ser un estudio realizado en cada Estado y después de generalizar los resultados a nivel Nacional, requirió categorizar la información en los siguientes rubros: programas, currículum, prácticas docentes, materiales educativos, situación laboral de los profesores y, formación y desarrollo profesional de docentes.

A partir de ello, se concluye que, de forma general, los programas empleados en los distintos Estados están carentes de congruencia entre el discurso y práctica, hay falta de aceptación para su uso, no tienen cobertura ni financiamiento necesario, hay carencia de seguimiento de resultados, entre otras dificultades. En cuanto a los planes de estudio hay problemas en su existencia y las horas asignadas son incorrectas. Respecto a los docentes se identifica el desconocimiento de métodos y enfoques para la enseñanza del inglés, sus clases son descontextualizadas, no están actualizados o desconocen la manera en la que deben abordar sus clases, no hay suficientes profesores para dar la clase, sus condiciones laborales son deficientes, entre otras problemáticas que se reconocieron.

En general, las problemáticas son diversas pero se observan cambios positivos respecto a la infraestructura y al interés por mejorar la enseñanza del inglés; sin embargo se sabe que es necesario seguir trabajando en el tema y que las autoridades en conjunto con padres de familia y sociedad, participen y contribuyan a la mejora en esta área educativa.

Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo general:

Elaborar y evaluar el Programa de Inglés en Preescolar utilizando el método de Instrucción Programada con dos modalidades: Inglés y Español-Inglés, para el desarrollo de competencias en lengua inglesa de alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “INFONAVIT” en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Los objetivos específicos son:

- * Identificar las competencias del idioma inglés en los niños de tercer grado de preescolar y operacionalizarlas.
- * Elaborar y evaluar el efecto del Programa de Inglés en Preescolar, utilizando el método de Instrucción Programada con la Modalidad Inglés, en el desarrollo de competencias de lengua inglesa en tercer grado de preescolar.
- * Elaborar y evaluar el efecto del Programa de Inglés en Preescolar, utilizando el método de Instrucción Programada con la Modalidad Español-Inglés, en el desarrollo de competencias de lengua inglesa en tercer grado de preescolar.

Hipótesis

Las hipótesis planteadas en la investigación son:

H₀: Los niños de tercer grado de preescolar que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés, tendrán igual desarrollo de competencias en inglés que los alumnos que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés.

H₁: Los niños de tercer grado de preescolar que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés, tendrán mayor desarrollo de competencias en inglés que los alumnos que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés.

H₂: Los niños de tercer grado de preescolar que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés, tendrán mayor desarrollo de competencias en inglés que los alumnos que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés.

CAPÍTULO II

Método

Participantes

Los participantes fueron una muestra de diez alumnos de ambos sexos, de entre cinco y seis años de edad que cursan el tercer grado en el Jardín de Niños “INFONAVIT” de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se asignó aleatoriamente cinco estudiantes al grupo “A” y cinco al “B” y, posteriormente, se aleatorizó cada grupo (A y B) para pertenecer a uno de los dos subgrupos: Inglés y Español-Inglés.

Además, participaron las dos educadoras a cargo de los grupos “A” y “B”, las cuales fueron capacitadas en el uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar de acuerdo a la modalidad que se les asignó aleatoriamente.

Situación Experimental

El estudio se realizó en las instalaciones del Jardín de Niños “INFONAVIT”, ubicado en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se utilizó un aula de 10 x 8 m aproximadamente, con ventilación e iluminación adecuadas y con las sillas y mesas requeridas. Para la capacitación de las docentes se usó la misma aula.

Herramientas

Los materiales empleados son: a) Dos competencias del Programa de Inglés en Preescolar: “En situaciones diversas, reconoce estados de ánimo y los nombra en inglés”; y “Reconoce e identifica los números y cantidades del 1 al 10 y los nombra en inglés”; b) Material Programado de las competencias antes mencionadas; c) Pre y Pos evaluaciones de competencias; d)

Planeación didáctica de cada competencia, así como su respectivo material didáctico; y e) Hoja de registro de conductas por sesión.

El equipo utilizado fue: a) Laptop Samsung HJHM93QB900769; b) Videocámara SONY Handycam DCR-HC38; y c) Videoprojector BENQ WD8601490139.

Variables

Variable independiente

Programa de Inglés en Preescolar: Competencias en inglés operacionalizadas en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los niños de tercer grado de preescolar desarrollan para la adquisición de este segundo idioma. Se encuentra estructurado en dos modalidades:

1. Conferencia + Instrucción Programada con Modalidad Inglés + Juego
2. Conferencia + Instrucción Programada con Modalidad Español-Inglés + Juego

Las dimensiones que conforman ambas modalidades son las siguientes:

- Conferencia: Exposición oral en la que el docente menciona el vocabulario correspondiente a la sesión que se trabajará y, explica el orden de actividades a realizar.
- Instrucción Programada: Proceso en el que se arreglan y construyen secuencias de material instructivo que conduce al establecimiento de competencias en inglés.
- Juego: Actividad lúdica utilizada para reforzar la competencia abordada en el material programado.

Estas dimensiones se encuentran desarrolladas con material audiovisual de fácil manejo para el docente y los niños, además de contener imágenes llamativas y de tamaño grande,

sonidos audibles de las palabras en inglés y con actividades interesantes para los párvulos y en las que se promueve su participación activa.

Las competencias en inglés expresadas en el Programa de Inglés en Preescolar son:

1. Escucha y utiliza expresiones de saludo y cortesía en distintos tipos de interacción con los demás.
2. Identifica cómo presentarse con otras personas así como solicitar información para establecer relaciones interpersonales.
3. En situaciones diversas, reconoce estados de ánimo y los nombra en inglés.
4. Nombra en inglés los integrantes de una familia.
5. Escucha e identifica la pronunciación de las vocales en inglés.
6. Aprecia la diversidad lingüística del idioma inglés mediante palabras en su idioma nativo (español).
7. Reconoce e identifica los números y cantidades del 1 al 10 y los nombra en inglés.
8. Relaciona y nombra los colores en inglés y los identifica en diversos objetos cotidianos.
9. Identifica las figuras geométricas básicas y las nombra en inglés.
10. Reconoce algunas partes del cuerpo y los nombra en inglés.
11. Observa imágenes de animales de la granja, los identifica y nombra en inglés.
12. Nombra en inglés algunos animales que pertenecen a su contexto cotidiano.

Variable dependiente

Desarrollo de competencias en inglés: Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en lengua inglesa, que son desarrollados por alumnos de tercer grado de preescolar y con base en los propósitos del nivel preescolar y los objetivos de la RIEB (Reforma Integral de

la Educación Básica). El objetivo es propiciar el contacto y la familiarización de los niños con el inglés mediante la participación en prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo de competencias específicas planificadas, que constituyen la base de aprendizajes posteriores.

Una competencia se conforma de:

- Conocimientos: Conjunto de saberes lingüísticos y discursivos que permiten al alumno la comunicación en el idioma inglés.
- Habilidades: Destrezas para comunicarse con compañeros y adultos, y para nombrar en inglés diversos objetos, personas y animales.
- Actitudes: Disposición o tendencia del alumno a responder al material programado, al docente y a sus compañeros.
- Valores: Disposición para identificar semejanzas y diferencias entre su idioma natal (español) y el inglés, logrando reconocer la diversidad lingüística; además de fortalecer el trabajo individual y con otros.

Procedimiento

Con la finalidad de alcanzar el objetivo de este estudio, se utilizó el Diseño Pre experimental de Preprueba-Posprueba con un Solo Grupo (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982/1994), con la variante de uso de subgrupos. La tabla 1 ilustra dicho diseño.

Tabla 1.

Diseño Pre Experimental de Preprueba-Posprueba con un Solo Grupo (Ary, Jacobs y Razavieh, 1994), con la variante de uso de subgrupos.

<i>Grupo</i>		<i>Pre-Prueba</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Pos-Prueba</i>
<i>Subgrupos</i>				
		Mod. Inglés	X_1	
(A)	E	Mod. Español-Inglés	X_{EI}	Y_2
		Y_1		

Nota: A= Asignación al azar, E= Grupo Experimental, Y_1 = Pre Prueba, Y_2 = Pos Prueba, X_1 = Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés y; X_{EI} = Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés.

La primera actividad realizada consistió en solicitar el apoyo de un Licenciado en Lengua Inglesa para establecer qué competencias son la que los niños de entre cinco y seis años de edad desarrollan al aprender inglés como segunda lengua. Se identificaron las temáticas que permitían fomentar el interés en los niños, además de contener un vocabulario adecuado y de fácil pronunciación. Un aspecto de importancia fue revisar que estas temáticas tuvieran correspondencia con las competencias que establece el Programa de Educación Preescolar 2011, permitiendo de esta manera una continuidad en el trabajo del aula que apoye el desenvolvimiento de los alumnos y del docente.

Los temas sugeridos fueron: colores, integrantes de una familia, números, vocales, expresiones de saludo y cortesía, figuras geométricas, partes del cuerpo, animales de contexto inmediato o de otros contextos y vocabulario de palabras que utiliza comúnmente.

Con base en dichas temáticas se redactaron las doce competencias que conforman el Programa de Inglés en Preescolar (PIP), se operacionalizó cada una en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, además, se establecieron los contenidos específicos por competencia, así como los aprendizajes esperados en cada una. La operacionalización se hizo con base en el método de Instrucción Programada.

Una vez concluida la redacción general del programa se decidió que para la fase experimental se utilizarían las siguientes competencias: a) En situaciones diversas, reconoce estados de ánimo y los nombra en inglés; y b) Reconoce e identifica los números y cantidades del 1 al 10 y los nombra en inglés. Debido a que los subgrupos trabajarían el material programado con diferencia de modalidad, se hicieron las adaptaciones necesarias en la redacción de estas competencias (Ver Apéndice A).

La decisión de utilizar únicamente dos de las doce competencias que conforman el PIP se debió al factor tiempo. Dicho programa se elaboró considerando que sea llevado a cabo por los docentes durante todo el ciclo escolar; sin embargo esto no sería posible durante la fase experimental ya que era un tiempo extenso; por ello, se optó por evaluar las dos competencias antes mencionadas.

Posteriormente se elaboró el material programado de las dos competencias en cada una de las modalidades. Se emplearon sonidos de voces que fueran audibles; es decir, con intensidad y tono adecuados para todos los niños que participaban en la actividad ya que era fundamental que escucharan la pronunciación con la mejor calidad. También se usaron imágenes de dibujos y fotografías para representar los estados de ánimo, las cantidades de los objetos y los números escritos. Las palabras escritas dentro del material estaban hechas con

letras de tamaño legible y con colores llamativos pero que no distrajeran su atención. Para realizar el material se utilizó el programa Microsoft PowerPoint, el cual es una herramienta configurada en casi cualquier computadora, haciéndola accesible a más gente y permitiendo que se pueda observar en la mayoría de las computadoras sin dificultades de compatibilidad. A pesar de la sencillez en el manejo fue una herramienta útil y eficaz para elaborar la instrucción programada.

Los cuadros que formaron la instrucción programada se hicieron empleando la herramienta de animación y control de tiempo para permitir que los niños interactuaran con el material, esto, a través de la repetición de palabras en inglés o español-inglés y dando respuesta a las instrucciones que recibían de los personajes del material (Ver Anexo).

También se hicieron las hojas de registro de conducta para cada una de las sesiones; en ellas se establecieron y operacionalizaron las dos conductas operantes verbales que los niños emitirían al trabajar con el material programado: ecoica y tacto (Ver Apéndice B).

Al concluir la programación se realizó un estudio piloto en el que se tuvo como objetivo general evaluar el material programado en las dos modalidades (Inglés y Español-Inglés) del Programa de Inglés en Preescolar, en las competencias: a) En situaciones diversas, reconoce estados de ánimo y los nombra en inglés y; b) Reconoce e identifica los números y cantidades del 1 al 10 y los nombra en inglés. Los objetivos particulares fueron: a) Identificar dificultades que presenta el niño al hacer uso del material programado; y b) examinar si el contenido (imágenes, sonido, secuencias) del material programado es adecuado y pertinente para niños de tercer grado de preescolar.

En el estudio piloto participaron tres niños de entre cinco y seis años de edad y mediante la prueba 1 a 1, cada uno estuvo expuesto al material correspondiente a dos sesiones, se registraron sus respuestas y después se les hicieron cuestionamientos directos acerca del material. Los resultados obtenidos permitieron hacer modificaciones en el tiempo de transición de las imágenes y sonidos, así como quitar una animación que confundía a los niños.

Concluida la programación se realizó la Pre y Pos Prueba de las competencias y se hizo la revisión pertinente para identificar palabras que pudieran confundir a los niños, así como la estructura de las frases que se emplearían (Ver Apéndice C). Dado que son niños que, en su mayoría, no saben leer, la prueba se hizo de manera oral, por lo que era importante que las preguntas fueran claras para ellos. También se examinó que las imágenes que se usarían en la prueba fueran adecuadas y pertinentes para el objetivo.

Después se realizó la planeación de actividades que la docente realizaría con los niños al terminar el trabajo con el material programado (Ver Apéndice D). También se elaboró el material didáctico que serviría de apoyo dentro de estas actividades.

Posteriormente, se confeccionó el manual para docentes en el que se explica el uso del material programado, así como las actividades que debe hacer el maestro durante cada sesión y cómo apoyar a los niños en caso de requerirlo (Ver Apéndice E).

Una vez que se tuvo todo el material requerido para la implementación, se solicitó la participación del personal del Jardín de Niños “INFONAVIT”. Se expuso ante la directora de la institución el objetivo del estudio así como las actividades que se realizarían y se explicó a los docentes su participación. Aceptada la petición se estableció un cronograma de actividades en el que se plasmaron los días de aplicación de pre prueba por cada grupo, fechas de capacitación

para cada docente, las sesión con el material programado por cada grupo y los días para realizar la pos prueba.

Teniendo el consentimiento de fechas se hizo la aleatorización de los alumnos para obtener la muestra de cinco niños de cada grupo y, después, se asignó de manera aleatoria a cada grupo para incorporarlos a uno de los dos subgrupos (“A” y “B”). Este proceso se realizó escribiendo en papeles del mismo tamaño los nombres de los integrantes de cada grupo y después se sacaba de manera azarosa cinco papeles y se les anotaba para formar la muestra. Posteriormente se escribieron los grupos (“A” y “B”) y se hizo el mismo procedimiento.

La aplicación de pre prueba a los diez participantes junto con la capacitación de las docentes se llevó a cabo durante una semana. La exposición a las ocho sesiones, con duración de 40 minutos cada una, se realizó en un periodo de cuatro semanas, y la pos prueba en tres días.

Se capacitó a las educadoras de forma individual en una sesión de 50 minutos, aproximadamente. Durante este tiempo, ellas conocieron el material programado, la planeación de actividades y el material didáctico; expusieron sus dudas o comentarios acerca del manual para docentes que previamente se les proporcionó; después, explicaron en sus palabras la manera en la que guiarían la sesión con los alumnos, permitiendo aclarar situaciones confusas sobre su labor. En ambas capacitaciones las docentes dijeron tener claro lo que debían hacer y cómo utilizar el material ya que éste era sencillo e interesante, además el manual y la planeación, exponían la dinámica de la clase de forma adecuada.

Cada sesión; independientemente de la modalidad, fue desarrollada de la siguiente manera: 1) la docente mostraba a los niños tarjetas con el vocabulario y la imagen que

representaba cada palabra que se trabajaría en la sesión; 2) los niños trabajaban con el material programado en el que escuchaban, observaban e interactuaban repitiendo y respondiendo; 3) la docente dirigía una actividad de juego en la que los niños hacían uso del vocabulario aprendido, se usaban imágenes, tarjetas u otro material requerido; y 4) la docente concluía la sesión con preguntas referentes a lo aprendido, hacía preguntas directas o cuestionaba a todo el grupo para escuchar lo que ellos identificaban como aprendido.

Mientras los niños trabajaban con el material programado, se registraron las conductas verbales que cada uno estaba emitiendo, así como las dificultades que se observaban en ellos. Además, se grabaron todas las sesiones para que otro observador registrara las conductas y obtener el índice de confiabilidad inter observadores.

El índice inter observadores se obtuvo a través del cálculo aritmético de la siguiente fórmula:

$$\frac{A}{A + D} \times 100$$

Donde A es igual a acuerdo y D a desacuerdo. Se establece que un acuerdo es cuando hay coincidencia entre los dos observadores respecto a la conducta emitida o no emitida. Es un desacuerdo cuando no existe tal coincidencia y cada observador registra una determinación distinta.

Los resultados obtenidos en la pre y pos prueba se analizaron por medio de la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras dependientes (Silva-Rodríguez, 2004).

Finalmente, se realizó el presente reporte de investigación en el que se expone el proceso llevado a cabo, así como las reflexiones y conclusiones a las que se llegó.

CAPÍTULO III

Resultados

Obtenidos los datos del registro de conductas por sesión de cada observador, se llevó a cabo el índice inter observadores, se calculó el total de acuerdos (A) y desacuerdos (D), y se aplicó la fórmula $(A/A+D) \times 100 =$ índice de confiabilidad. La tabla 2 ilustra los datos emanados.

Tabla 2.

Índice de confiabilidad inter observadores

Observadores	Instrumentos utilizados	Acuerdos	Desacuerdos
Observador 1	8	405	40
Observador 2	8	405	40
Total	16	810	80

Se sustituyó la fórmula:

$$\text{Índice de confiabilidad} = (A / A + D) \times 100$$

$$(810 / 810 + 80) \times 100 = (810 / 890) \times 100 = 0.91011 \times 100 = 91.01$$

Por lo tanto, el índice de confiabilidad obtenido fue de 91.01%.

A continuación se registraron los puntajes de cada participante en la pre y pos prueba; se le restó al resultado de la Pos Prueba lo que se obtuvo en la Pre Prueba y, se calculó el valor de “Y”. La tabla 3 muestra estos datos.

Tabla 3.

Puntajes en Pre Prueba, Pos Prueba y “Y”, obtenidos por los participantes de cada subgrupo.

Tercero A: Modalidad Inglés				Tercero B: Modalidad Español-Inglés			
Participante	Pre	Pos	Y	Participante	Pre	Pos	Y
1	9	15	6	1	4	15	11
2	2	11	9	2	9	19	10
3	2	8	6	3	10	18	8
4	9	15	6	4	7	16	9
5	10	15	5	5	10	18	8

Nota: La Pre y Pos Prueba fue la misma para ambos subgrupos y se conformó por un total de 22 reactivos. *Pre* = Pre Prueba, *Pos*= Pos Prueba y, *Y*= Diferencia entre la Pos y la Pre.

Calculado el valor de “Y” por cada participante, se hizo el análisis estadístico a través de la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras dependientes. Primero, se compararon ambos subgrupos (Inglés y Español-Inglés), estableciendo la diferencia entre sus valores; después se les asignó el rango correspondiente. La tabla 4 muestra los datos obtenidos.

Tabla 4.

Cálculo de rangos a través de prueba con signo de Wilcoxon.

Participante	Tercero A:	Tercero B:	Diferencia	Rango
	Inglés	Español-Inglés		
1	6	11	5	5
2	9	10	1	1
3	6	8	2	2
4	6	9	3	3.5
5	5	8	3	3.5

Establecidos estos rangos se recurrió a la tabla de valores críticos de T para este tipo de prueba y, considerando que $n = 5$ (número de participantes), se obtuvo que el valor de T es de 0.

Con base en el resultado obtenido en la prueba no paramétrica, se rechaza la H_0 en la que los niños de tercer grado de preescolar que haga uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés, tendrán igual desarrollo de competencias en inglés que los alumnos que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés.

Posteriormente se calculó la diferencia entre subgrupos para determinar cuál hipótesis alterna se comprobaba. Se utilizaron los valores de “Y” de cada alumno, se promedió a los subgrupos y se calculó su varianza. La tabla 5 muestra los resultados.

Tabla 5.

Promedio de “Y” y varianza por subgrupo.

Tercero A:		Tercero B:	
Inglés		Español-Inglés	
6		11	
9		10	
6		8	
6		9	
5		8	
Promedio (μ_1): 6.4		Promedio (μ_2): 9.2	
Varianza: 2.3		Varianza: 1.7	
Promedio entre ambos grupos (μ): 7.8			

A continuación, se analizó la diferencia entre subgrupos tomando los datos del cuadro anterior y, se estableció el valor de los parámetros mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha_1 = \mu_1 - \mu = 6.4 - 7.8 = -1.4$$

$$\alpha_2 = \mu_2 - \mu = 9.2 - 7.8 = 1.4$$

Los parámetros obtenidos pertenecen a la hipótesis alterna 1 y a la hipótesis alterna 2. Los resultados muestran que se rechaza la hipótesis 1 en la que “Los niños de tercer grado de preescolar que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés, tendrán mayor desarrollo de competencias en inglés que los alumnos que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés”.

Se comprueba la hipótesis alterna 2, que establece “Los niños de tercer grado de preescolar que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Español-Inglés, tendrán mayor desarrollo de competencias en inglés que los alumnos que hagan uso del material programado del Programa de Inglés en Preescolar con Modalidad Inglés”.

A continuación se expone, de manera general, el porcentaje obtenido al sumar el total de respuestas correctas de cada participante en la Pre Prueba y la Pos Prueba en cada subgrupo (Figura 1). Se observa que el subgrupo Inglés en la Pre Prueba responde correctamente a un 31% de preguntas, mientras que en la Pos Prueba incrementa a un 61%. El subgrupo Español-Inglés, en la Pre Prueba responde a un 38% y, en la Pos Prueba al 92%. Estos datos permiten corroborar que es el subgrupo con modalidad Español-Inglés quien desarrolló el mayor número de competencias en inglés al estar expuesto al Programa de Inglés en Preescolar. También se observa que ambos subgrupos incrementaron las competencias en inglés entre la Pre y la Pos prueba, por encima del 50%, lo que proporciona evidencia de la efectividad del programa.

Los porcentajes expuestos en la Figura 1 y 2, permiten mostrar el alcance del objetivo particular: “evaluar el efecto del Programa de Inglés en Preescolar, utilizando el método de Instrucción Programada con la modalidad inglés, en el desarrollo de competencias de lengua inglesa en tercer grado de preescolar”. Los resultados muestran que el subgrupo Inglés incrementó un 30% entre pre y pos prueba y, ninguno de los cinco participantes tuvo un decremento, por el contrario, todos muestran un desarrollo de competencias.

Se identifica que en el subgrupo Inglés, los participantes 1, 4 y 5, tienen coincidencia en el número de aciertos en pre y pos prueba; sus resultados en la Pre Prueba son del 43%, 43% y 48%, respectivamente y, en la Pos Prueba de 71% en los tres participantes. En cuanto a los

participantes 2 y 3 se observa que ambos responden en la Pre Prueba un 10% de aciertos y, aumentan sus competencias en la Pos Prueba a un 52% el participante 2 y, un 38% el participante 3.

En las Figuras 1 y 3, se muestra el alcance del objetivo particular: “evaluar el efecto del Programa de Inglés en Preescolar, utilizando el método de Instrucción Programada con la modalidad Español-Inglés, en el desarrollo de competencias de lengua inglesa en tercer grado de preescolar”. Este subgrupo incrementó entre pre y pos prueba un 54% y, la mayoría de los participantes, tuvo un desarrollo de competencias del 50% después de estar expuesto al programa.

Se observa que en la Pre Prueba, los cinco participantes respondieron correctamente a porcentajes menores del 50%; mientras que en la Pos Prueba, todos están por encima del 70%. De manera específica, el participante 3 y 5, coinciden en las respuestas correctas de ambas pruebas; en la pre obtuvieron el 48% y en la pos un 86%. El participante 1 en la Pre prueba responde al 19% e incrementa considerablemente en la Pos Prueba a un 71% de aciertos.

Por su parte, el participante 2, en la Pre Prueba responde correctamente al 43% de preguntas y, después de estar expuesto al programa, logra en la Pos Prueba un 90%. El participante 4, en la Pre Prueba obtiene un 33% de aciertos y, en la Pos Prueba un 76%.

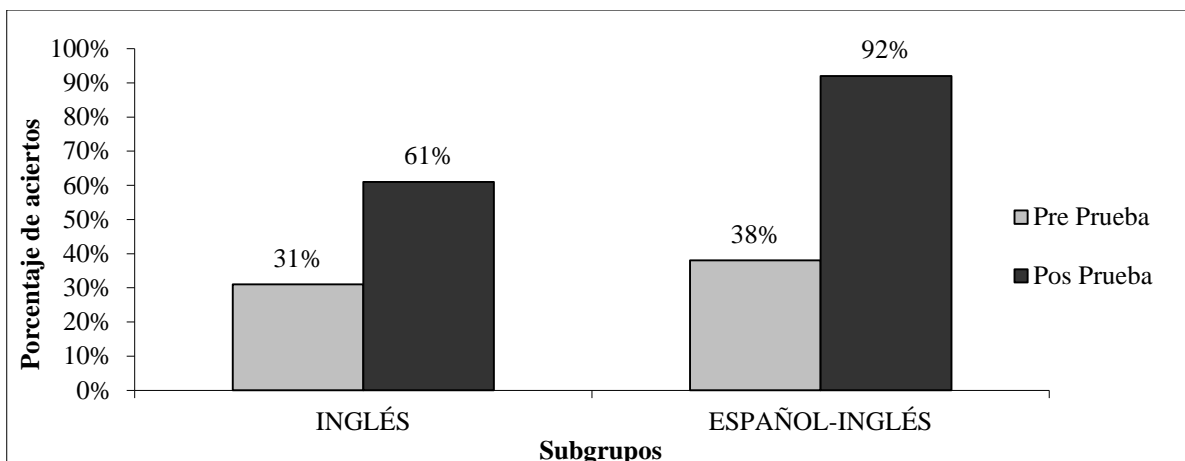


Fig. 1. Resultados generales en porcentaje de aciertos obtenidos en la Pre Prueba y Pos Prueba de los cinco participantes de cada subgrupo: Inglés y Español-Inglés.

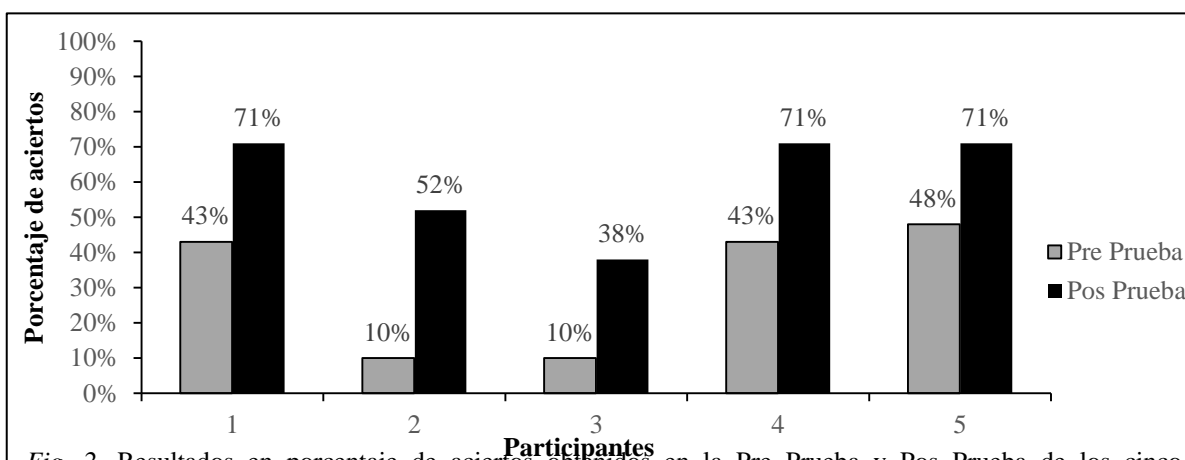
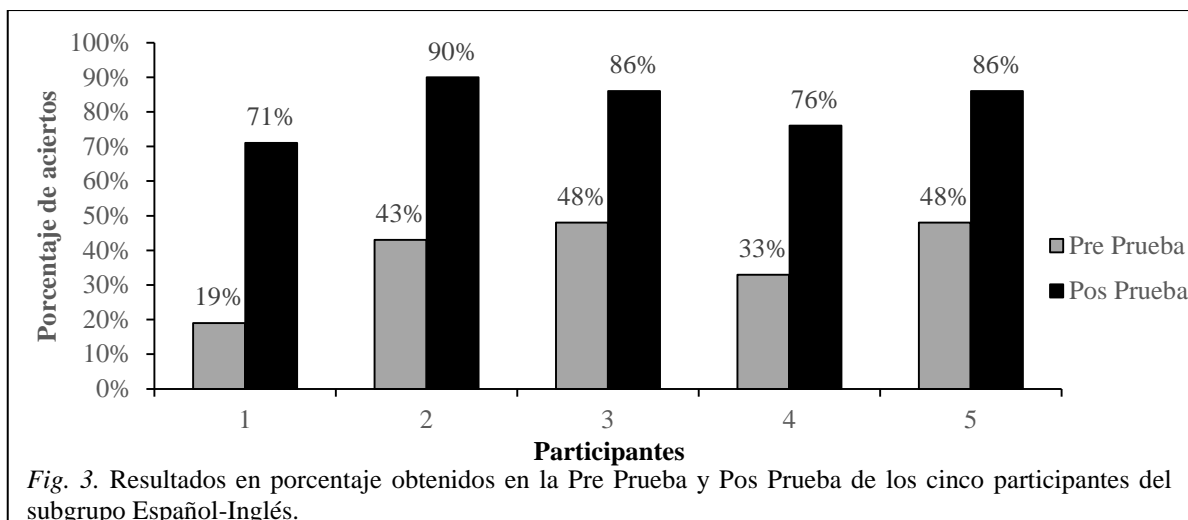


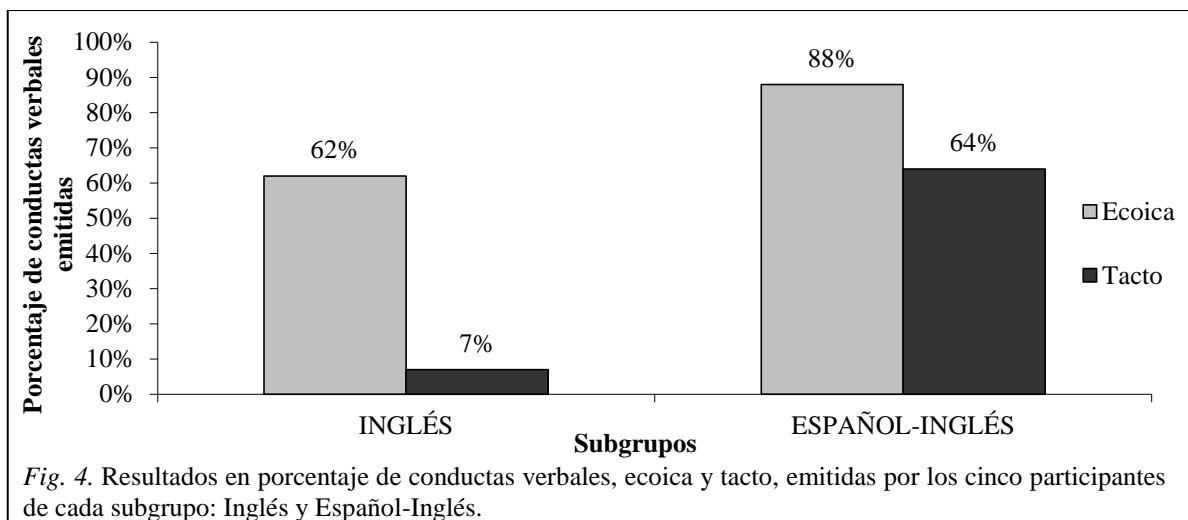
Fig. 2. Resultados en porcentaje de aciertos obtenidos en la Pre Prueba y Pos Prueba de los cinco participantes del subgrupo Inglés.



Por otra parte, considerando que el objetivo general de la investigación fue elaborar y evaluar el Programa de Inglés en Preescolar utilizando el método de Instrucción Programada con dos modalidades: Inglés y Español-Inglés, para el desarrollo de competencias en lengua inglesa de alumnos de tercer grado de preescolar; se analizó el comportamiento de los participantes al trabajar con esta metodología propuesta. A continuación se exponen e interpretan los resultados obtenidos.

En la Figura 4 se muestran los porcentajes de conductas verbales emitidas por los participantes de ambos subgrupos durante la fase experimental. Dicho porcentaje se obtuvo al sumar el total de conductas registradas como emitidas en las cuatro sesiones y, se hizo la conversión a porcentaje. Se identifica que nuevamente es el subgrupo Español-Inglés quien emite mayor cantidad de conductas ecoicas y tactos en presencia del material programado; mientras que el subgrupo Inglés emite ambas pero en menor cantidad.

De manera particular, el subgrupo Inglés emitió el 62% de conductas verbales ecoicas y, el 7% de tactos. El subgrupo Español-Inglés, emitió el 88% de ecoicas y, el 64% de tactos. Se identifica que en ambos subgrupos en la conducta verbal ecoica, hay una emisión por encima del 50%; contrariamente, en las conductas verbales tactos únicamente el subgrupo Español-Inglés alcanza un porcentaje por encima del 50%, y el subgrupo Inglés únicamente el 7%.



La Tabla 6 y Figura 5 muestran los registros en porcentaje de las conductas verbales emitidas en el subgrupo Inglés durante las cuatro sesiones que conformaron la fase experimental. Se observa que la conducta verbal tacto fue emitida en menor número de ocasiones y, durante las primeras dos sesiones no tuvo ninguna emisión. También se identifica que en las dos últimas sesiones existe incremento de la conducta verbal tacto, y la conducta verbal ecoica se mantiene en un nivel mayor y con cierta estabilidad en porcentaje.

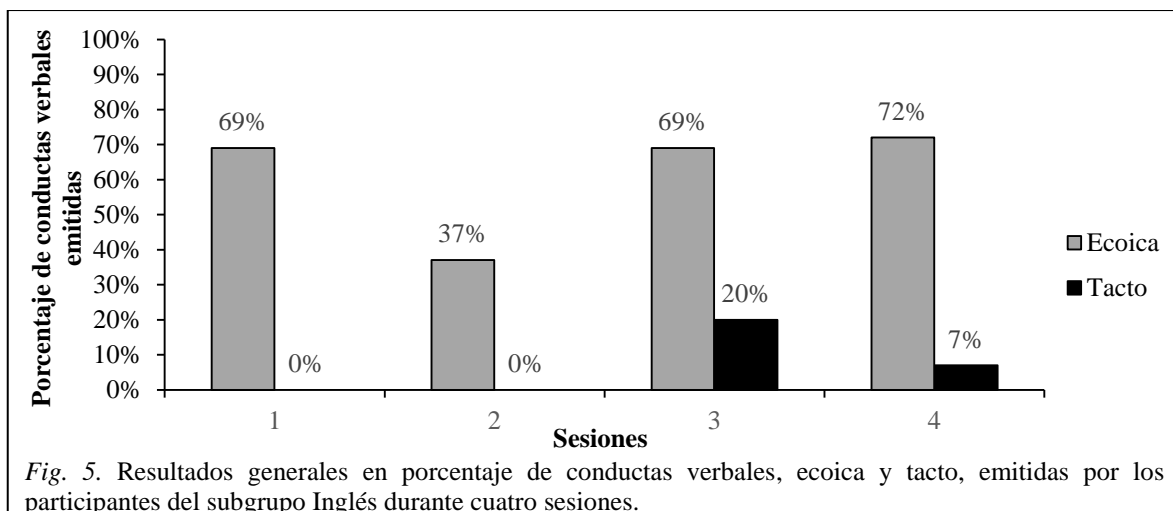
La emisión de conductas verbales ecoicas en la sesión 1 es del 69%, en la sesión 2, se decrementa al 37%, mientras que en la sesión 3, nuevamente incrementa al 69% y, finalmente en la sesión 4, se observa otro incremento hasta alcanzar el 72%.

Respecto a la emisión de conductas verbales tacto, se identifica que en la sesión 1 y 2, no existen emisiones, es decir, se obtuvo un 0%. En la sesión 3, se observa un incremento del 20% y, en la última sesión se vuelve a decrementar al 7%

Tabla 6.

Porcentaje de conductas verbales emitidas por el subgrupo Inglés en cada sesión.

Tercero A: Modalidad		
Inglés		
Sesión	% de Conducta Ecoica emitidas	% de Conducta Tacto emitidas
1	69%	0%
2	37%	0%
3	69%	20%
4	72%	7%



A continuación, las Figuras 6, 7, 8 y 9 presentan los porcentajes individuales de conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas en las cuatro sesiones de la fase experimental; en el subgrupo Inglés. De manera específica, en la sesión 1 (Figura 6) se observa que el participante 5 tiene 0% en ambas conductas, esto se debió a su inasistencia. Los participantes 2 y 3 emitieron el 100% de conductas ecoicas; mientras que los participantes 1 y 4 emitieron el 86% y 57%, respectivamente. En cuanto a las conductas verbales tacto, ninguno de los 5 participantes las emitió, lo cual generó un 0% en todos.

En la sesión 2 del subgrupo inglés (Figura 7), se observa que los participantes 1 y 2 tienen 0% en ambas conductas debido a su inasistencia a la sesión. El participante 4 muestra un mayor porcentaje (89%) de conductas verbales ecoicas en comparación con los participantes 3 y 5, que emitieron el 56% y 38%, respectivamente. Los tres participantes que asistieron a la sesión tuvieron un 0% de emisiones de tacto. Se ha considerado que esta sesión, en particular, muestra disminución de conductas verbales ecoicas en comparación con la sesión 1, debido a situaciones externas a la investigación.

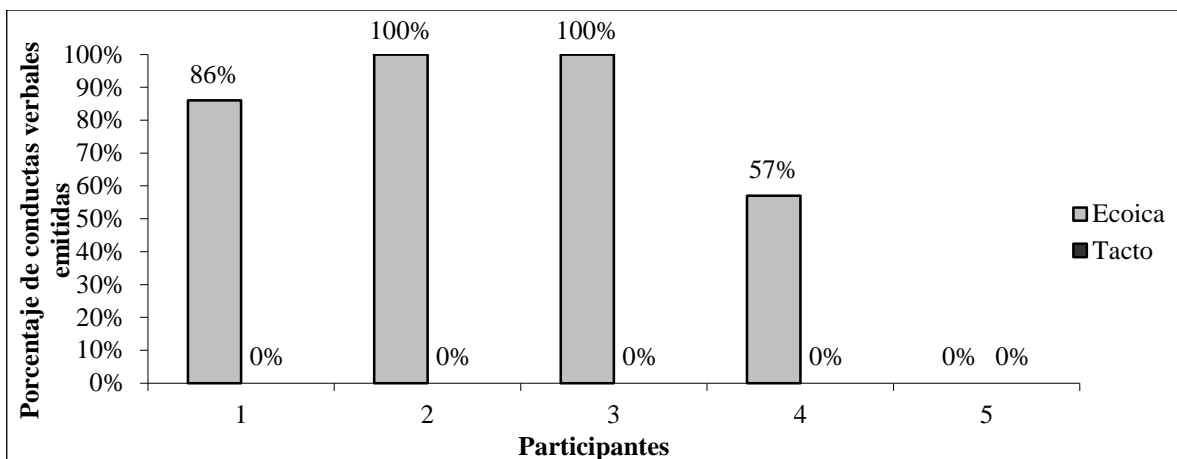


Fig. 6. Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Inglés, en la sesión 1.

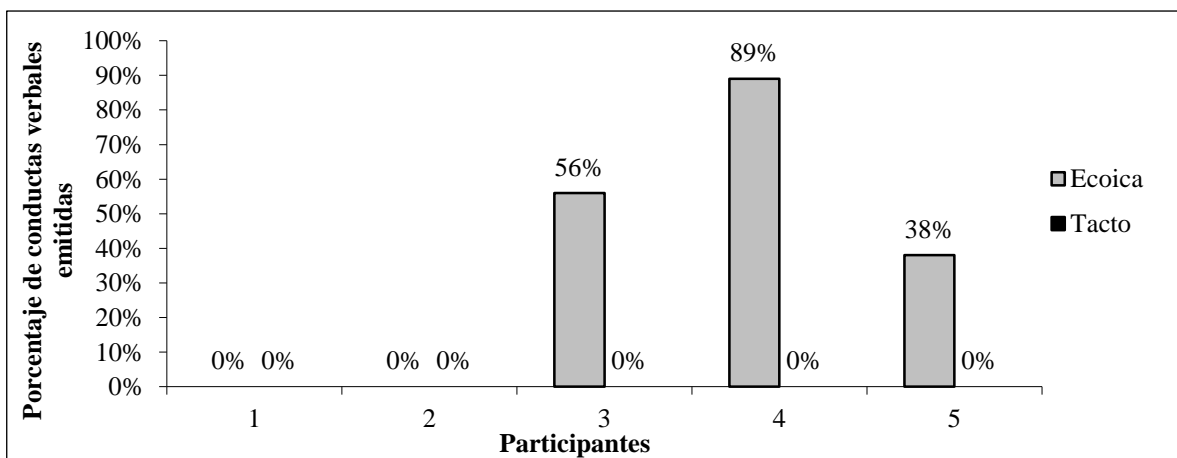
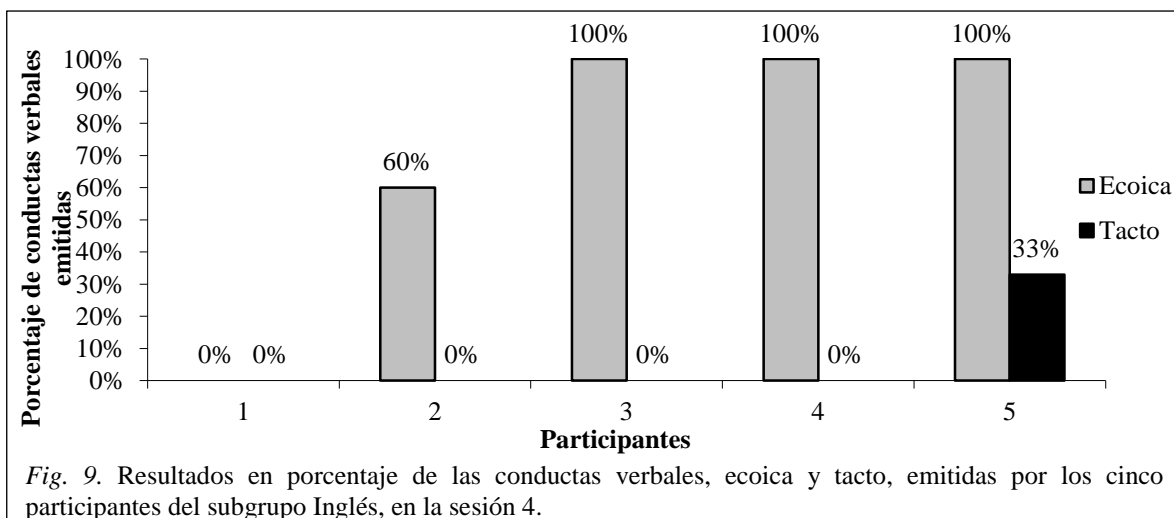
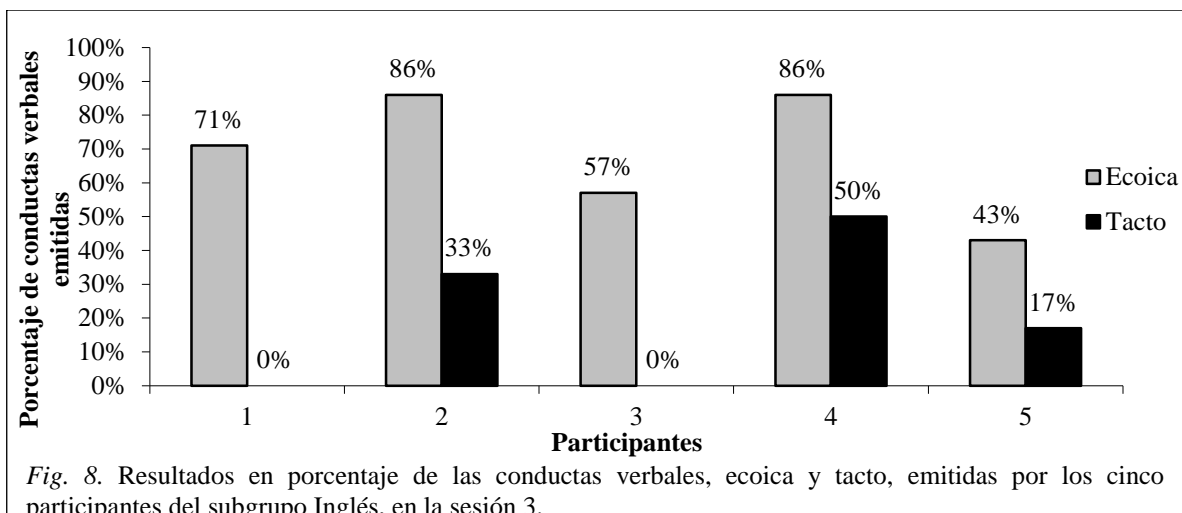


Fig. 7. Resultados en porcentaje de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Inglés, en la sesión 2.

La sesión 3 del subgrupo inglés (Figura 8) mostró modificación en la conducta de los 5 participantes. En esta ocasión todos asistieron y el incremento en ambas conductas es considerable. Respecto a las conductas verbales ecoicas, los participantes 2 y 4 emitieron el mayor porcentaje, el 86%; el participante 1, el 71%; con 57% de emisiones está el participante 3; y por último el participante 5, con el 43%.

En la sesión 3, los participantes 2, 4 y 5, fueron los únicos en emitir conductas verbales tacto; 33%, 50% y 17%, respectivamente. Los participantes 1 y 3, continuaron sin emitir ningún tacto, por lo que se registró un 0%. Se ha considerado que el cambio en su comportamiento se debe a que los niños se empezaron a familiarizar con el uso del material programado, así como con la pronunciación de palabras en inglés.

En la última sesión con el subgrupo Inglés (Figura 9), el participante 1 no asistió, por lo que obtuvo 0% en ambas conductas. Los participantes 3, 4 y 5, emitieron el 100% de las conductas verbales ecoicas y, el participante 2, únicamente el 60%. Estos resultados muestran cambios favorables respecto al trabajo con el material programado; sin embargo, las conductas verbales tacto volvieron a disminuir en comparación con la sesión anterior. Únicamente el participante 5 emitió este tipo de conductas en un 33%. Los participantes 2, 3 y 4, al no emitir ningún tacto, tuvieron 0%.



Respecto al subgrupo Español-Inglés, en la Tabla 7 y la Figura 10, se muestra el porcentaje total de conductas verbales emitidas por todos los participantes en las cuatro sesiones de fase experimental. Se identifica que, en comparación con el subgrupo Inglés, el porcentaje de emisiones es mayor en ambas conductas verbales (ecoica y tacto), además, existe estabilidad en los porcentajes de las cuatro sesiones.

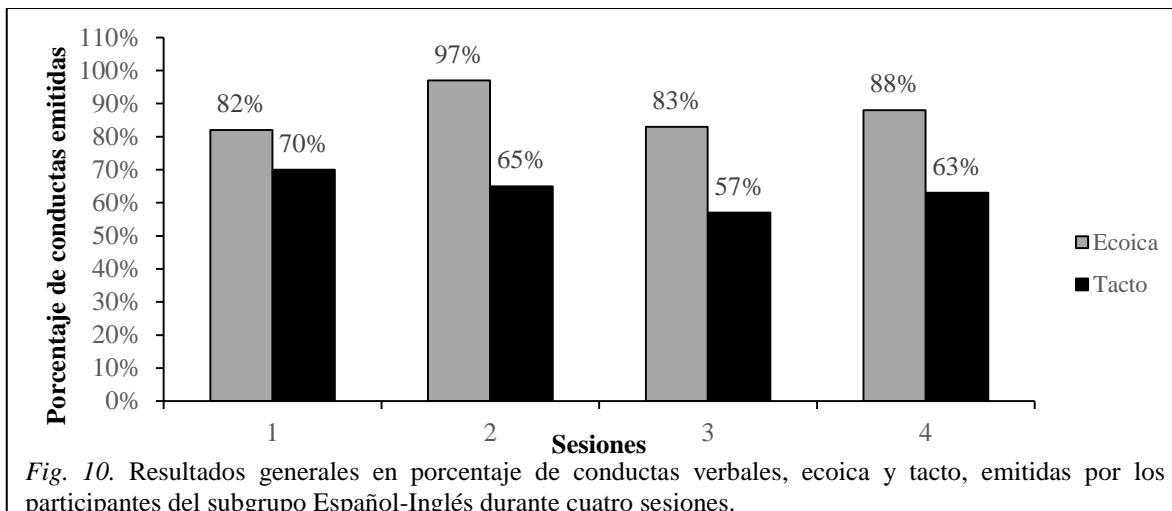
Las conductas verbales ecoicas se emitieron de la siguiente manera: en la sesión 1, un 82%, en la sesión 2, se incrementa al 97%, la sesión 3, tiene un decremento mínimo y registra el 83%; la sesión 4 muestra un mínimo incremento al 88%. Las variaciones entre sesiones son de porcentajes bajos, por lo que se puede identificar estabilidad.

En cuanto a las conductas verbales tacto, se identifica el porcentaje más alto de emisión en la sesión 1, con el 70%; la sesión 2 registra un decremento al 65%; vuelve a decrementar la emisión de esta conducta y, en la sesión 3, se observa un 57%. Por último, en la sesión 4 se registra un 63% de emisiones.

Tabla 7.

Porcentaje de conductas verbales emitidas por el subgrupo Español-Inglés en cada sesión.

Tercero B: Modalidad		
Español-Inglés		
Sesión	% de Conducta Ecoica emitidas	% de Conducta Tacto emitidas
1	82%	70%
2	97%	65%
3	83%	57%
4	88%	63%

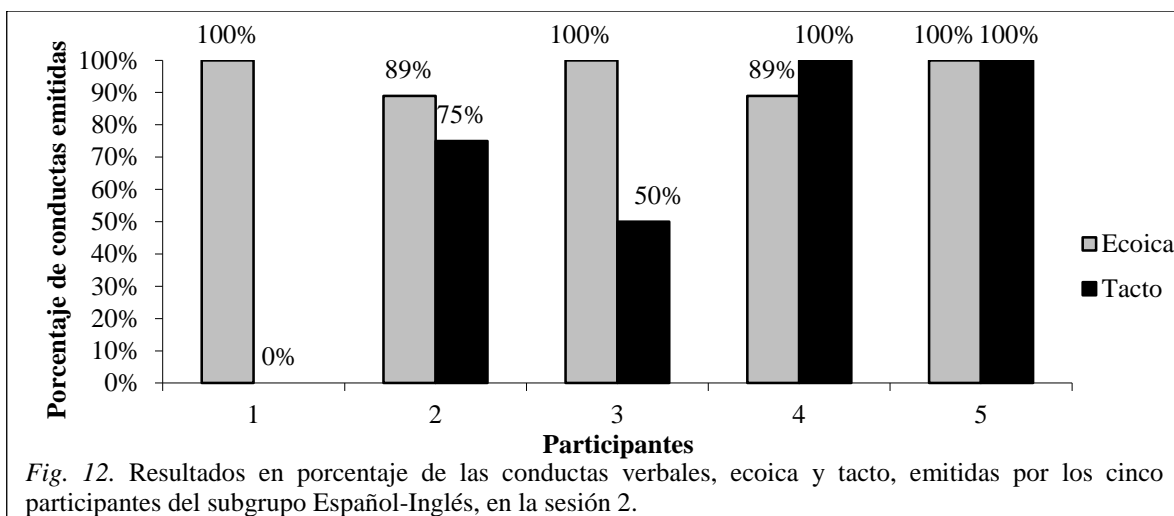
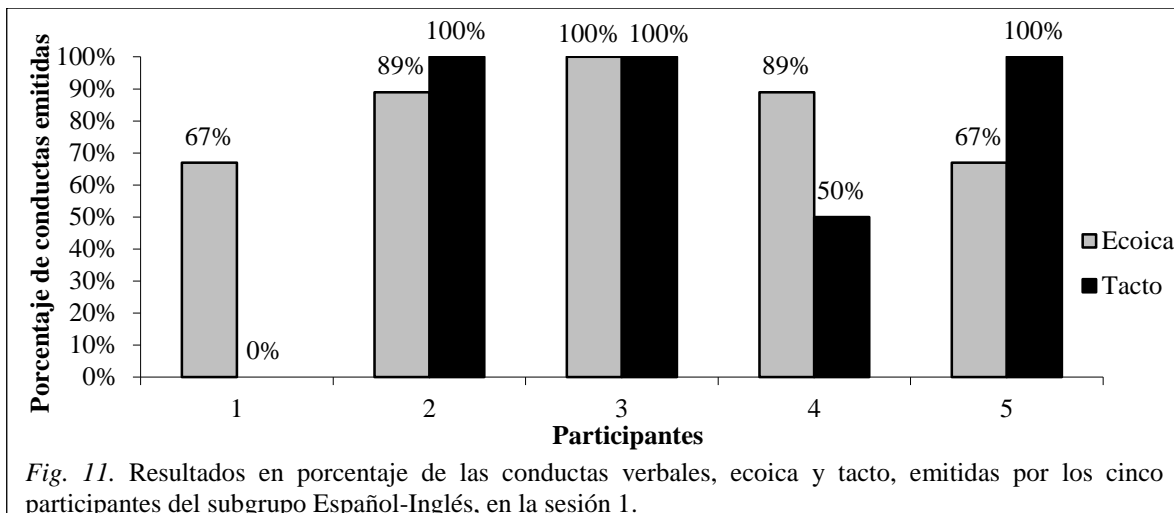


En la Figura 11, 12, 13 y 14, se encuentran los porcentajes individuales de las conductas verbales, ecoica y tacto, emitidas por los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés, en cada una de las sesiones. Se observa que en la sesión 1 (Figura 11), los participantes 2, 3 y 4, emitieron los porcentajes más elevados de conductas ecoicas (89%, 100% y 89%, respectivamente); sin embargo, los participantes 1 y 2, a pesar de registrar un menor porcentaje, emitieron más de la mitad de conductas; es decir, el 67%. Respecto a la conducta tacto, se identifican porcentajes muy elevados; los participantes 2, 3 y 5 emitieron el 100% y, el participante 4 el 50%. En el caso del participante 1 no emitió ninguna conducta debido a situaciones extrañas al estudio.

De manera general, en la primera sesión se observa que los cinco participantes emitieron más del 50% de conductas verbales ecoicas y, respecto a tautos, los participantes 2, 3, 4 y 5, emitieron más del 50%.

Los registros individuales de la sesión 2 (Figura 12), muestran incremento de conductas verbales ecoicas emitidas por el participante 1 y 5, ya que alcanzaron el 100%. Los participantes 2, 3 y 4 se mantienen con el mismo porcentaje que la sesión 1; 89%, 100% y 89%, respectivamente. En cuanto a la emisión de conductas verbales tacto, en comparación con la sesión 1, el participante 1 sigue sin emitirla, por lo que se registra un 0%. Los participantes 2 y 3, disminuyen al 75% y 50% respectivamente. El participante 4 aumenta a un 100% y, el participante 5 se mantiene con el 100% como en la sesión 1.

Nuevamente se identifica que los cinco participantes emiten altos porcentajes en las dos conductas verbales, ecoica y tacto; por ejemplo, el participante 5, emite el 100% en ambas conductas.

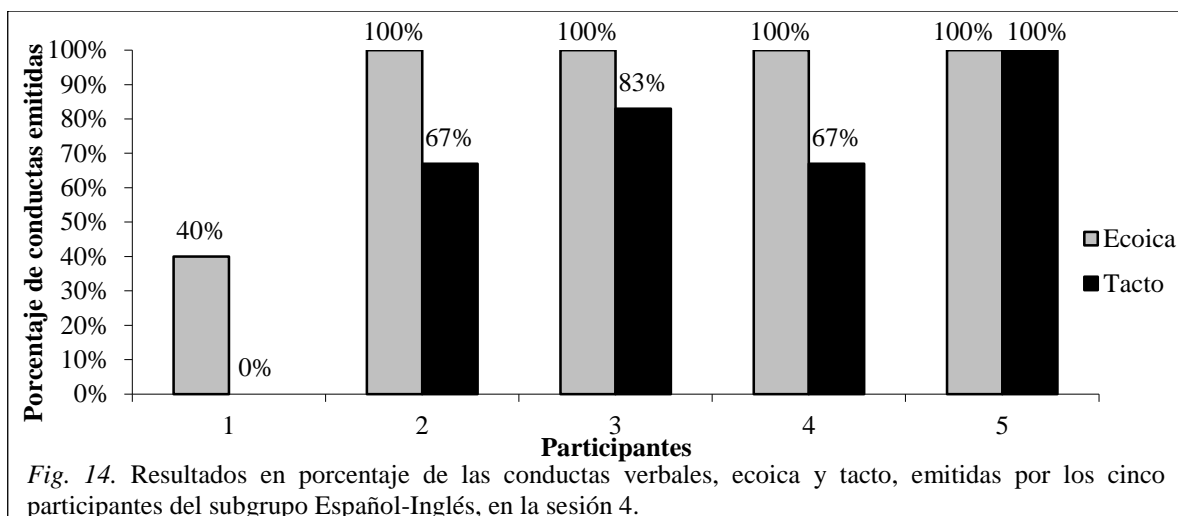
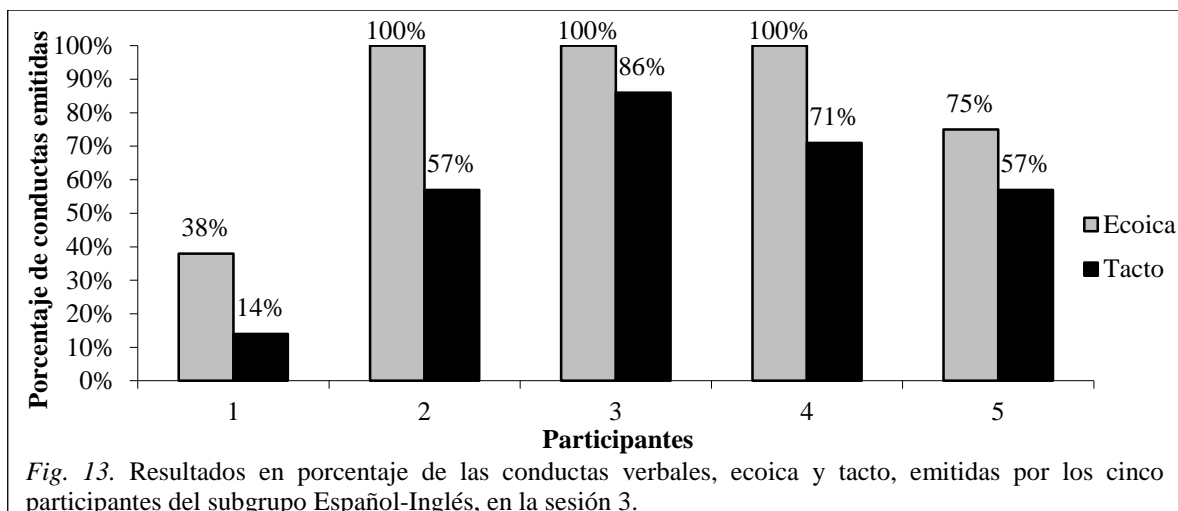


En la sesión 3 (Figura 13), se identifica que, en comparación con las sesiones anteriores, en las conductas verbales ecoicas, los participantes 2 y 4, incrementan a un 100%, el participante 3, se mantiene en 100%; el participante 5, disminuye al 75% y, el participante 1 tiene un decremento de más del 50% y por ello sólo registra el 38% de emisiones.

Los registros de la conducta verbal tacto muestran un decremento, en comparación con la sesión anterior, el participante 2, emite el 57%, el participante 3, el 86% y, el participante 4, el 71%. En el caso del participante 1, llama la atención que es la primera sesión en la que emite tactos y, por tanto, se registra un 14%.

A pesar de que en esta sesión hubo decremento en las conductas, se sigue observando que, en 4 de los 5 participantes, hay emisión de más del 50% en las dos conductas verbales.

Por último, en la sesión 4 del subgrupo Español-Inglés, los registros de conducta (Figura 14), indican que la conducta verbal ecoica fue emitida por los participantes 2, 3 y 4, en un 100%; mientras que los participantes 1 y 5, registraron 40% y 100%, respectivamente. En la emisión de conductas verbales tacto, el participante 5 emite el 100% como en la sesión 2, los participantes 2, 3 y 4, tienen porcentajes muy parecidos a la sesión anterior y, obtienen el 67%, 83% y 67%, respectivamente. El participante 1, nuevamente, no emite ninguna de éstas conductas, por lo que tiene un 0%



CAPÍTULO IV

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos y presentados en el capítulo anterior, permiten identificar el logro del objetivo general, puesto que, se elaboró el Programa de Inglés en Preescolar mediante el método de Instrucción Programada con dos modalidades: Inglés y Español-Inglés; y se evaluó su efecto en el desarrollo de competencias en lengua inglesa de alumnos de tercer grado de preescolar. En la Figura 1, se observa el porcentaje general de aciertos obtenidos en la Pre Prueba y Pos Prueba de los participantes en las dos modalidades, se identifica en todos un incremento entre ambas pruebas, efecto de la exposición al programa. Se demuestra, con ello, la validez interna del estudio al ser la variable independiente; Programa de Inglés en Preescolar, la responsable del cambio.

Se afirma que los objetivos particulares fueron alcanzados ya que, se identificaron las competencias en lengua inglesa para niños de tercer grado de preescolar, se programaron dos de las doce competencias que conforman el Programa de Inglés en Preescolar a través de la Instrucción Programada con diferencia de modalidades y; se evaluó cada modalidad para ver su efecto en el trabajo con niños preescolares.

Una vez elaborado el programa en dos modalidades, se conoció su efecto específico en el desarrollo de competencias. Los resultados muestran que es en el subgrupo Español-Inglés en donde hubo un mayor incremento de las competencias, lo cual nos permite corroborar la hipótesis alterna 2; y por tanto, rechazar la hipótesis alterna 1, la cual establecía que el subgrupo Inglés iba a manifestar mayor incremento de conductas verbales.

Los resultados presentados en la Figura 1, así como el resultado del análisis estadístico llevado a cabo, permiten rechazar la hipótesis nula que expresaba que ambos subgrupos; modalidad Inglés y modalidad Español-Inglés, tendrían el mismo desarrollo de competencias en inglés. La diferencia de porcentaje de aciertos en la Pos Prueba de los subgrupos contradice la igualdad en el desarrollo de competencias que expresaba dicha hipótesis.

Los porcentajes presentados en la Figura 4, muestran la emisión de conductas verbales, ecoica y tacto, durante el trabajo con el material programado. En los dos subgrupos se identifica la emisión de ambas conductas, lo cual permitió el establecimiento de las competencias en lengua inglesa. Estos resultados confirman la eficacia del método Instrucción Programada en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. En la figura mencionada, se observa que, a pesar de que ambos subgrupos emitieron las conductas, es el subgrupo Español-Inglés el que obtuvo porcentajes más elevados, lo cual corrobora el resultado final en el desarrollo de competencias y, se reafirma que es la hipótesis alterna 2, la que se comprueba.

Con base en todo lo expuesto, se responde a la pregunta de investigación afirmando que, el Programa de Inglés en Preescolar es efectivo y eficaz para desarrollar, en los niños de tercer grado de preescolar, competencias en lengua inglesa, esto se logra mediante el uso del método Instrucción Programada. Emplear el material programado con modalidad Español-Inglés es más eficiente en el desarrollo de estas competencias que la modalidad Inglés.

Durante la realización de la investigación, se identificó la limitación de no tener grupo control que permitiera comparar los resultados entre el grupo experimental expuesto al programa y un grupo con ausencia de él. Dicha situación se debió a la dificultad de encontrar un Jardín de Niños con la característica de contar con tres grupos de tercer grado y la

disposición de los docentes para participar en el proyecto. Por lo anterior, se decidió trabajar con los grupos disponibles y emplear un Diseño Pre Experimental para llevar a cabo el estudio.

El uso de este tipo de diseño atenta contra la validez interna al no existir un grupo control que permita determinar que fue el Programa de Inglés en Preescolar el único responsable del cambio; de acuerdo a un diseño clásico de grupos; sin embargo, los datos obtenidos de cada participante proporcionan evidencia del efecto a favor del programa, robusteciendo de esta manera la validez interna. Se ha considerado que, de acuerdo a lo observado durante la fase de aplicación y los resultados obtenidos, las variables extrañas; historia, maduración y reactividad de los instrumentos, no atentaron contra la validez interna.

Existió, además, la limitación de evaluar únicamente dos de las doce competencias que conforman el Programa de Inglés en Preescolar, esto debido al factor tiempo. De haberse aplicado todas las competencias se habría requerido de todo el ciclo escolar, ya que se consideró desde el inicio que este programa sea llevado a cabo por los docentes a la par del trabajo cotidiano y, que las competencias se desarrollen de manera integral.

Otra limitación identificada fue la participación de las educadoras durante las sesiones de aplicación. En el caso del subgrupo Inglés, la docente a cargo, a pesar de haber sido capacitada bajo las mismas condiciones y características que la docente del subgrupo Español-Inglés, no llevó a cabo las sesiones como estaban planeadas. En la sesión 2 y 3, no llegó preparada para realizar las actividades; incluso estando con los niños pidió se le informara acerca de qué se iba a trabajar y qué era lo que tenía que hacer ya que lo había olvidado. Esta situación tuvo un impacto en el desarrollo de los niños, lo cual se observa en los porcentajes de conductas verbales emitidas (Tabla 6) y en el porcentaje general obtenido en la Pos Prueba.

Con respecto a este subgrupo, también se observan inasistencias por parte de algunos participantes, por ejemplo; en la sesión 1, faltó el participante 5, en la sesión 2, el participante 1 y 2, y en la sesión 4, el participante 1. Esta inconsistencia afectó los resultados generales en cada subgrupo, ya que se supone una relación entre el número de sesiones del programa y el desarrollo de conductas verbales.

Aunado a lo anterior, en la sesión 2, se presentó otra situación con el subgrupo Inglés. Ese día la directora del plantel nos pidió cambiar de aula ya que había reunión con supervisión que ella no tenía planeado y, por tanto, fue imposible cancelar la aplicación. El cambio en las condiciones es una variable extraña que afectó el desempeño de los niños ya que el aula prestada es pequeña, existían distractores como otras computadoras, muebles con material didáctico y; la presencia de otro grupo de niños trabajando a escasos 4 metros. Se ha considerado que la situación del aula, de la educadora y las inasistencias, afectaron el desempeño de los participantes en las sesiones, además de que los resultados (Figura 1) arrojados sobre mayor incremento de competencias por parte del subgrupo Español-Inglés sean otra consecuencia.

Una última situación observada durante las sesiones de aplicación fue que el participante 1, del subgrupo Español-Inglés no emitía las conductas verbales tacto y, en algunas sesiones tampoco las ecoicas, ya que le molestaba el ruido que hacían sus compañeros y prefería taparse los oídos. Esta situación ha sido considerada una variable extraña que no pudo ser controlada e influyó en el comportamiento del participante durante las cuatro sesiones.

A partir de las limitaciones identificadas, se recomienda para futuras investigaciones, integrar un grupo control que permita el uso de un diseño experimental y así reafirmar la validez interna del estudio al comprobar que el Programa de Inglés en Preescolar, a través del

método Instrucción Programada, es el responsable del cambio. A partir de esta recomendación se puede incrementar la población o realizar el estudio en contextos distintos para conocer si los efectos del programa cambian.

Otra recomendación consiste en realizar la capacitación de los docentes con un mayor control, con participación y compromiso de ellos para dar certeza de que el desarrollo de las sesiones se haga con base en la estructura del Programa de Inglés en Preescolar. Esta recomendación permitiría corroborar el resultado sobre la efectividad de la modalidad Español-Inglés en el desarrollo de competencias en inglés o, si dicho resultado, fue consecuencia de una relación funcional entre la capacitación de la docente y el desarrollo de competencias en los alumnos.

Se propone que la capacitación sea llevada a cabo no en una sola ocasión sino de manera continua; por ejemplo, evaluar lo sucedido durante las primeras dos sesiones de exposición al programa, se usarían grabaciones de video para que el docente observe su desempeño y así pueda identificar dificultades y logros. De acuerdo a lo observado se pueden establecer criterios de logro que el docente debe alcanzar respecto a la manera en la que coordina la dinámica, el uso del material, la forma en la que expone el vocabulario, entre otros. Es fundamental que sea él mismo quien reconozca sus logros y debilidades y sea retroalimentado. Con base en el desempeño del docente la capacitación puede ser en espacios más grandes; en caso contrario, se deberá realizar después de cada sesión y con criterios de logro más específicos.

Otra recomendación es evaluar las doce competencias que conforman el Programa de Inglés en Preescolar para identificar el efecto que tiene éste en el desarrollo de competencias en lengua inglesa durante todo el ciclo escolar. Por último, se sugiere tener mayor control de

variables extrañas como la situación del participante 1, del subgrupo Español-Inglés y, las inasistencias de los participantes en el subgrupo Inglés.

Los resultados encontrados en esta investigación tienen una estrecha coincidencia con la postura de Mercau (2009), sobre la enseñanza del inglés en niños de edad temprana ya que se enfatiza en la necesidad de contar con un programa adecuado para la edad y características de los niños, con material de trabajo que apoye y fortalezca el aprendizaje y que exista una evaluación de la eficacia de dicho programa. A través de la propuesta llevada a cabo en el estudio se observa que las competencias que conforman el Programa de Inglés en Preescolar son adecuadas para la edad de los niños que cursan el tercer grado de preescolar, además de que el uso del método de Instrucción Programada es efectivo para el establecimiento de dichas competencias y, el haber evaluado su efecto, permite afirmar su eficiencia.

Con respecto al uso del método Instrucción Programada, se reafirman los resultados obtenidos por Román (2011), sobre la efectividad de este método en la enseñanza del inglés como segundo idioma. Los resultados en ambos estudios permiten concluir que este método es adecuado tanto en nivel preescolar como en primaria ya que se ajusta a las características de cada niño, a su tasa de aprendizaje, aumentar la retención de los nuevos conceptos y, favorecer la instrucción individualizada. Estos beneficios permitieron que se establecieran las competencias básicas de inglés de forma eficiente y, fortaleciendo el desarrollo integral de los niños. También se coincide en aportar a los docentes de educación básica, un método de enseñanza que apoye su labor y les permita llevar a cabo las clases de inglés de manera más sencilla y con mejores resultados.

Un último estudio con el que la presente investigación converge es la propuesta curricular realizada por Uribe-Polo (2011), a pesar de que dicho estudio se hizo mediante un

método cualitativo, hay similitud al concluir en la importancia de que los niños en edad preescolar aprendan el inglés de forma lúdica y significativa, de tal manera que se priorice en el desarrollo de la comprensión y expresión oral, además de vincular el trabajo cotidiano con la enseñanza del segundo idioma, de tal manera que se favorezca su desarrollo integral. En el caso del Programa de Inglés en Preescolar, las doce competencias que lo componen, así como la operacionalización de cada una, se centran en la comprensión y expresión oral, propiciando el uso del inglés en actividades cotidianas y relacionadas con el trabajo que día a día realizan con el docente, además de permitir que el trabajo durante las sesiones de inglés sea interesante, divertido, con material adecuado a su edad y de su interés y, empleando la estrategia del juego para reforzar el aprendizaje.

Expuestos los resultados y su relación con otros estudios, se rescatan las implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas que se derivan de la presente investigación.

La aportación metodológica es la identificación de la relación funcional que existe entre el Programa de Inglés en Preescolar y el desarrollo de competencias en inglés. Se reconoce dicha relación dado que, los diez participantes de ambos subgrupos muestran un resultado positivo (incremento) en el desarrollo de competencias después de haber utilizado el programa. Es importante reconocer que el uso de una modalidad mejora la relación funcional entre el programa y las competencias; por lo que, es la modalidad Español-Inglés la más efectiva para la enseñanza del inglés en preescolar.

En relación al aspecto teórico, se aportó información sobre el uso del Modelo del Condicionamiento Operante en la enseñanza del inglés como segundo idioma en niños de tercer grado de preescolar. Se identificó que emplear principios del Análisis Conductual Aplicado en el método Instrucción Programada, favorecen dicha enseñanza; así como el acomodar las

condiciones para que los niños, mediante la emisión de conductas verbales ecoicas y tactos, desarrollaran competencias en inglés.

La implicación práctica es la identificación y operacionalización de doce competencias en inglés para niños de tercer grado de preescolar. Se reconoce la modalidad Español-Inglés como aquella que tiene mayor efectividad en el uso del material programado y, se genera un manual para los docentes que apoya el desarrollo de su labor en el área de inglés y en el manejo del material programado. Con estas aportaciones se beneficia tanto el trabajo de los profesores como la participación de los alumnos en el desarrollo de las competencias en inglés, ya que se cuenta con un programa adecuado a la edad y características de los niños, con un manejo sencillo y pertinente para los docentes y, mediante un método de enseñanza efectivo.

Por otra parte, se concluye que los resultados encontrados en la presente investigación sirven de aporte para el estudio llevado a cabo por Ramírez-Romero, Pamplón-Irigoyen y Cota-Grijalva (2012). En dicho estudio se analizó la manera en la que se efectúa la enseñanza del inglés en los Estados que conforman la República Mexicana y, se identificó carencia en la relación discurso-práctica, falta de seguimiento en los resultados que se obtienen de los diferentes programas de inglés empleados, además de no existir un plan de estudio que guíen el trabajo docente. También se reconoció que los profesores a cargo de la clase de inglés tienen desconocimiento de métodos y enfoques, sus clases son descontextualizadas, hay desconocimiento de la manera en la que deben abordar sus clases y, son pocos los maestros que se contratan para esta clase.

A partir de las problemáticas expuestas por los investigadores y la situación problemática identificada al inicio del presente estudio, se concluye en la contribución de un programa adecuado para la enseñanza del inglés en niños de tercer grado de preescolar, el cual

beneficia tanto el trabajo de los docentes como el desarrollo de competencias de los alumnos al emplear un método de enseñanza eficiente y de manejo fácil y sencillo. Además, se sustenta en un enfoque teórico que, a través de distintas investigaciones, muestra ser pertinente en el ámbito educativo.

Además, se concluye que los datos obtenidos durante las cuatro sesiones de fase experimental en los dos subgrupos, confirman el resultado general del análisis llevado a cabo; en el cual se muestra la efectividad del Programa de Inglés en Preescolar, a través del método de Instrucción Programada, en el desarrollo de competencias en lengua inglesa de niños de tercer grado de preescolar. Se identifica que el comportamiento observado y registrado de los cinco participantes del subgrupo Español-Inglés, durante las sesiones con el material programado, tiene una relación funcional con los resultados en la Pos Prueba, ya que este subgrupo es el que mostró un mayor desarrollo de competencias después de estar expuesto al programa. Por lo tanto, se concluye en la efectividad del material programado del Programa de Inglés en Preescolar a través de la modalidad Español-Inglés.

Finalmente, en la presente investigación se identificaron limitantes que, en futuros estudios, se espera sean superadas, permitiendo de esta manera la obtención de resultados que contribuyan a mejorar la enseñanza del inglés en niños de tercer grado de preescolar, además de arrojar datos que muestren la efectividad del Programa de Inglés en Preescolar a través del método Instrucción Programada. Con ello, se contribuye al progreso de la educación preescolar y al logro de los objetivos planteados en la Reforma Integral de Educación Básica, 2011, lo cual beneficia de manera directa a los alumnos, docentes, padres de familia y sociedad en general.

Referencias

- Ary, D., Jacobs, L., y Razavieh, A. (1994). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- Broadus, W., J. (2006). La psicología desde el punto de vista del conductista. (César Augusto Carrascoza Venegas, *trans*). En E. Ribes y J. Burgos (Eds). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Tomo 1. (275-292). México: Universidad de Guadalajara. (Tomado de *The Psychological Review*, 1913).
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 111(28), 7-36.
- Duarte de Kendler, M. (2007). Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés. *Telos*, 2(9), 301-317.
- García-González, E. (2009). Lengua y Educación. En *Autor*. La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar (25-30). México: Trillas.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Hernández-Rojas, G. (2011). Descripción del paradigma psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En *Autor*. Editor. Paradigmas en psicología de la educación (132-210). México: PAIDOS.

- Hernández-Rojas, G. (2011). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En *Autor*. Editor. Paradigmas en psicología de la educación (211-246). México: PAIDOS.
- Loman, L., G. (2011). *Evaluación del lenguaje como comportamiento en el inglés como segunda lengua* (Tesis de maestría inédita). Universidad Veracruzana, México.
- Lysaught, J., P., y Williams, C., M. (1975). *Introducción a la enseñanza programada*. México: Limusa.
- Meece, J. L. (2001). Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. Desarrollo del niño y del adolescente. En *Autor*. Editor, Compendio para educadores (pp.100-143). México: McGraw-Hill.
- Mercau, M. V. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Casa del tiempo*, 2(24), 43-46.
- Poder Ejecutivo Federal (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 2° y 3°. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Ramírez-Romero, J., L., Pamplón-Irigoyen, E., N., y Cora-Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12.
- Reynolds, G. S. (1973). *Compendio de condicionamiento operante*. México: Ciencia de la Conducta, S. A.
- Ribes, I., E. (1977). *Modificación de conducta: Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.

- Rodríguez-López, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 145-161.
- Román, G., B. (2011). *Evaluación de programas para el desarrollo de competencias de inglés en alumnos de primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad Veracruzana, México.
- Salas, M. W. (1990). Instrucción programada básica para la docencia y entrenamiento de personal. México: Textos Universitarios.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). La Reforma Integral de la Educación Básica. En E. López & G. Galicia (Eds.), Plan de Estudios 2011 (pp. 14-24). Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de Educación Preescolar 2011. p. 14. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. México.
- Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (marzo 2011). Competencia Digital. *Instituto de Tecnologías Educativas. Departamento de Proyectos Europeos*. p. 2. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf

Silva-Rodríguez, A. (2004). *Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico*.

México: Trillas.

Skinner, B., F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza* [version DX reader]. Recuperado de

http://www.conductitlan.net/b_f_skinner/b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf

Skinner, B., F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: FONTANELLA.

Skinner, B., F. (2006). La conducta de los organismos. (Jeanette Peña Díaz Cortés y María

Luisa Díaz Cortés, *trans*). En E. Ribes y J. Burgos (Eds). *Raíces históricas y filosóficas del*

conductismo. Tomo 3. (188-246). México: Universidad de Guadalajara. (Tomado de The

behavior of Organisms. An Experimental Analysis. Appleton-Century-Crofts, 1938).

Skinner, B., F. (2008). *Conducta verbal*. México: Trillas

Taber, J., I., Glaser, R., y Schaefer, H. H. (1974). *Aprendizaje e instrucción programada*.

México: Trillas.

Uribe-Polo, A., P. (2011). Diseño y evaluación de una propuesta curricular para la enseñanza

del inglés en el nivel preescolar. *Lenguaje*, 35(1), 147-186.

Apéndice A

Competencias de inglés en las modalidades, Inglés y Español-Inglés:

- En situaciones diversas, reconoce estados de ánimo y los nombra en inglés

- Reconoce e identifica los números y cantidades del 1 al 10 y los nombra en inglés

Apéndice B

Muestra de los Registros de Conducta empleados en la Sesión 1:

Modalidad Inglés

Modalidad Español-Inglés

Apéndice C

Pre Prueba y Pos Prueba

Apéndice D

Planeación Docente

Apéndice E

Manual para docentes en el uso del material programado:

Modalidad Inglés

Modalidad Español-Inglés

Anexo

Instrucción Programada de la Sesión 1:

Modalidad Inglés

Modalidad Español-inglés

