Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Hacia una metodología activa y vivencial de la enseñanza de la LE en niños de 3-8 años

Trabajo fin de grado presentado por: Marta Valls Planas

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Estado de la cuestión

Director/a: Julio Peiró

Barcelona
19 de junio 2015
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO:
Lengua extranjera, niños, adquisición, metodología participativa, escuela

RESUMEN

Este trabajo ofrece una revisión bibliográfica sobre algunos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en niños pequeños (educación infantil, primer y segundo curso de primaria) y en el contexto formal de la escuela. Se evalúa el interés de una iniciación temprana a la LE y algunas teorías sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua, con especial énfasis en la teoría de la adquisición de Krashen y la relevancia de los factores emocionales y motivacionales. Asimismo se intenta presentar una breve reseña de algunos modelos tradicionales y más actuales de enseñanza de la LE, concluyendo con un ejercicio de síntesis que pretende definir aspectos relevantes a tener en cuenta en la aproximación de la LE a los niños pequeños en el marco de una metodología activa y participativa en contexto escolar.

PALABRAS CLAVE

Lengua extranjera, niños, adquisición, metodología activa y participativa, escuela

ÍNDICE

1. *Introducción* 1

1.1. Justificación 1

1.2. Objetivos 2

2. *Marco metodológico* 2

3. *Estado de la cuestión* 3

3.1. Legislación vigente 4

3.2. Inicio del inglés como LE a una edad temprana: ¿justificado o estéril? 5

3.2.1. Argumentos que soportan la iniciación temprana de la LE 7

3.2.2. Pero no es tan evidente… 9

3.3. Enseñanza vs. adquisición de la lengua extranjera 11

3.3.1. Teoría de la adquisición 11

3.3.2. Teoría del *monitor* 13

3.3.3. Niños vs. adultos, dos procesos distintos 14

3.3.4. El rol de rutinas y patrones en el desarrollo de la competencia lingüística 16

3.3.5. Aprendizaje L2 (en país hablante) vs. LE (en contexto escolar) 17

3.4. El factor emocional en el aprendizaje de una nueva lengua 18

3.5. Modelos tradicionales y nuevos modelos en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la LE / L2 22

3.5.1. Métodos clásicos 23

3.5.2. Métodos basados en la "teoría de la adquisición" 27

4. *Conclusiones* 33

5. *Prospectiva y limitaciones* 38

6. *Bibliografía* III

6.1. Bibliografía III

6.2. Referencias bibliográficas III

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Actualmente España se encuentra en el número 23 en conocimiento del inglés a nivel mundial y a la cola de Europa, solamente por delante de Ucrania, Rusia, Italia, Francia y Turquía (EF, 2013). Aunque se detecta una tendencia al alza en el nivel general de dicho idioma (EF, 2013), la población, incluidas las generaciones de jóvenes que han estudiado inglés en la escuela desde los 8 años (y más recientemente desde los 6) siguen teniendo un conocimiento de la mencionada lengua bastante básico, por debajo de lo que sería deseable en el mundo globalizado del siglo XXI en el que las fronteras son cada vez más difusas y el dominio de diversos idiomas (particularmente del inglés como *lingua franca*) resulta esencial de cara a tener acceso a más posibilidades y recursos a nivel personal y profesional (Economist Insights, 2012).

Pensamos que el problema tiene distintos orígenes: la falta de competencia en lengua inglesa de muchos de los maestros especialistas, las ratios muy elevadas en la escuela pública y, muy particularmente, la metodología usada para enseñar inglés (Zanón, 1992). Resulta llamativo que en la actualidad se siga enseñando la LE siguiendo la estructura y método de 25 ó 30 años atrás y con los mismos resultados poco satisfactorios. Se observa también que en las clases de LE tradicionales los alumnos presentan un grado de desmotivación elevado y no comprenden ni valoran el porqué del aprendizaje de una lengua extranjera: la falta de referencias auténticas, la falta de contacto con situaciones en las que el inglés sea necesario o relevante y la falta de interés de las actividades propuestas convierten el aprendizaje de dicha lengua en un sinsentido obligatorio "impuesto y forzado por el docente" (Alías, 2011, p. 39).

Especulamos que es por dicha razón fundamentalmente que los maestros ven con desespero que los conocimientos impartidos en años anteriores a menudo no se recuerdan y deben repetirse y repetirse hasta la extenuación. Por dicha razón, se ha juzgado muy interesante tener la posibilidad de explorar qué han dicho investigadores y educadores sobre las mejores formas de enseñar LE a los pequeños, motivarles en dicha tarea y conseguir que los contenidos trabajados se conviertan en un aprendizaje útil y aplicable. Las experiencias en otros países demuestran que hay métodos más efectivos en la enseñanza de una lengua extranjera y que existen técnicas sencillas que han obtenido resultados muy positivos y pueden ser implantadas con relativa facilidad. En el presente trabajo trataremos de actualizarnos al respecto como primer paso para poder aplicar en el aula una nueva forma de acercarse a la LE.

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Desarrollar un estudio del estado de la cuestión sobre la enseñanza del inglés usando la metodología activa y participativa y fomentando la motivación en alumnos de infantil y primeros años de educación primaria.

Objetivos específicos:

- Explorar formas de motivación de los alumnos que otorguen valor e interés al aprendizaje del inglés.
- Explorar distintos acercamientos al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés dentro de la metodología activa y participativa y valorar su grado de eficacia.

2. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo ha implicado una importante búsqueda de bibliografía utilizando una pluralidad de fuentes. Los principales recursos usados han sido:

- Repositorio UNIR, donde se han podido consultar trabajos de fin de grado de otros alumnos y que han sido útiles tanto a nivel de forma como de contenido y fuentes.
- *Dialnet*, base de datos online de artículos científicos.
- *Google books*, que permite el acceso y lectura parcial de libros a los que no se ha podido acceder de modo físico.
- Biblioteca de la UNIR.
- *Google scholar*, buscador de artículos científicos global.

Los criterios utilizados a la hora de considerar una fuente de información han sido fundamentalmente dos:

- Criterio de autoridad: fiabilidad de la fuente, respaldo de instituciones reconocidas, aval de autores de prestigio…
- Criterio de actualidad: información reciente.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El tema que se analiza en el presente trabajo es de una extensión muy amplia e incluye un número extenso de aspectos que deberían ser tratados. Dada la falta de tiempo no se han podido explorar todos los apartados que nos hubiese gustado ni en la profundidad que hubiéramos deseado. Por ello se han seleccionado aquellas temáticas que se han considerado más relevantes para comprender la situación actual de la lengua extranjera (particularmente el inglés) en las escuelas y cómo adoptar una metodología activa y participativa que consiga mejorar los resultados (pobres) obtenidos hasta el momento usando las aproximaciones clásicas. Se ha revisado la bibliografía que se ha considerado suficiente dadas las restricciones de tiempo, pero han quedado un gran número de artículos y libros por consultar, lo cual, sin duda, se realizará en los próximos meses como preparación para la entrada al mundo docente.

Sobre la nomenclatura usada

Dada la especialización del tema, muy relacionado con la lingüística y la lingüística aplicada, se utilizarán algunos términos científicos específicos y sus abreviaturas que procedemos a describir a continuación para una mayor legibilidad del texto:

- Al hablar de la primera lengua, se utilizará la abreviatura L1, mientras que para hablar de una segunda / tercera lengua se utilizarán las abreviaturas L2, L3…
- Se distinguirá entre el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de uso mayoritario de la segunda lengua por parte de un hablante de una lengua minoritaria (por ejemplo, el caso de un marroquí aprendiendo español en España), en cuyo caso nos referiremos al aprendizaje de una segunda lengua (L2) vs. el aprendizaje de una lengua extranjera fuera de contexto, por ejemplo, el aprendizaje del inglés en la escuela en España. En dicho caso hablaremos de lengua extranjera y se abreviará (LE).
- Asimismo, en relación con la teoría de la adquisición del lenguaje de Krashen, se utilizará el término inglés *input* para hablar del lenguaje recibido por el individuo en la nueva lengua. Utilizaremos el término *intake* para referirnos al *input* que el individuo puede comprender: por ejemplo, se considera *intake* la forma de hablar de un maestro de LE a sus alumnos que se concentra en la comunicación pero no

se consideraría *intake* que un individuo con un nivel muy pobre escuchara la radio, puesto que el contenido le sería totalmente incomprensible.

- También siguiendo la teoría de Krashen se distinguirá a lo largo del trabajo entre "aprendizaje" (consciente, estructurado, teórico, intensivo, centrado en la gramática) y "adquisición" (inconsciente, no estructurado, práctico, natural, centrado en la comunicación). Cuando dichos vocablos se utilicen con otro significado se hará explícito.

3.1. LEGISLACIÓN VIGENTE

La legislación vigente que regula el currículum y otros aspectos en la educación infantil incluye diversas referencias. Tan sólo algunas de ellas mencionan la enseñanza del inglés (y otras LE), por ello también se especificarán algunas referencias que rigen la educación primaria como principios a tener en cuenta y respetar:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*, en el capítulo II (Educación Primaria), Art. 17 define como objetivo "Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas".

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *mejora de la calidad educativa*, en el capítulo III, Artículo 6bis, párrafo nueve define que en la etapa de educación primaria "la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral".

- El Real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* especifica en el anexo para el bloque *lenguajes: comunicación y representación* en el apartado de objetivos la posibilidad de que los alumnos del segundo ciclo de educación infantil se inicien "en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos".
- El Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix *l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil* no especifica nada sobre la enseñanza de la lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil.

3.2. INICIO DEL INGLÉS COMO LE A UNA EDAD TEMPRANA: ¿JUSTIFICADO O ESTÉRIL?

Siguiendo a Sánchez-Reyes (2000) y Muñoz (2004) cabe decir que las teorías que analizan la influencia del inicio temprano del aprendizaje de una nueva lengua son contradictorias y los resultados obtenidos en estudios de campo arrojan datos algo confusos al respecto, como analizaremos a continuación. Existen hipótesis sobre el desarrollo cerebral que darían soporte a la creencia difundida de que "como antes empezar el contacto con una nueva lengua, mejor" mientras que los pocos datos disponibles de estudios sobre el aprendizaje de una LE a edad temprana no son alentadores. Cabe remarcar que los datos consultados no hablan de metodología ni acercamiento didáctico, lo cual podría explicar la ineficacia de empezar la docencia de la LE en niños de infantil.

Sánchez-Reyes (2000) refiere que la neuropsicología y la neurolingüística han descubierto que la lengua materna (L1) se ubica en un área cerebral distinta y muy separada de las otras lenguas aprendidas después de la etapa llamada *early language acquisition stage of development* (estado de desarrollo de la adquisición temprana del lenguaje). En contraposición, en las personas bilingües que han aprendido ambas lenguas en la primera infancia aparecen ubicadas en áreas comunes de la corteza cerebral. Para explicar dicho hecho, Lennerberg en 1967 desarrolló una hipótesis según la cual las lenguas (especialmente la materna pero, por extensión, también las otras) serían más fácilmente adquiridas mientras la lateralización hemisférica no estuviera bien establecida (Torres, 2005 y Muñoz, 2004), apuntando que "la adquisición automática [de la L2] a través de la pura exposición… parece desaparecer después de dicha edad" (Krashen, 1981, p. 72). Dicho "periodo crítico", según Lennerberg se extendería entre los dos años y la pubertad (estimativamente, los doce años).

Ya a finales de los años 70 Krashen y otros desecharon la explicación neurológica del "período crítico" para la adquisición de una segunda lengua puesto que aparecieron argumentos que permitían inferir que la lateralización ésta ya establecida hacia los cinco años. Por consiguiente, la pubertad no puede marcar el final del período crítico. Una explicación plausible sobre la razón por la que a partir de la adolescencia la adquisición del lenguaje oral resulta más dificultoso podría ser porque "el adolescente está tan centrado en sí mismo y en la imagen que proyecta que puede aumentarse su

filtro afectivo y, por lo tanto, disminuir su habilidad de adquirir una segunda lengua[1]" (Krashen, 1981, p. 35). Por otro lado, el mismo autor también ha sugerido que el cambio significativo que experimentan los niños en la pubertad a la hora de aprender un segundo idioma (particularmente en lo que refiere a la lectura y la escritura y el aprendizaje de normas gramaticales) puede deberse, más que a la lateralización, a la entrada en el estadio de operaciones formales descrito por Piaget (aproximadamente a los doce años), en el que se maximiza la capacidad de aprender mientras que se limita o disminuye el potencial de adquisición del lenguaje. En apartados posteriores se profundizará en dicho tema.

Torres (2005) remarca que actualmente algunos autores sugieren sustituir el término "crítico" por el de "sensible" considerando que está probado que existen jóvenes y adultos que pueden aprender una segunda lengua sin acento extranjero. Así el término "sensible" "no excluye esta posibilidad pero tampoco niega que puedan existir ventajas biológicas si se comienza temprano" (p. 6).

Muñoz (2004) escribe que para evaluar científicamente la implicación práctica de los datos neurocientíficos se han realizado muchos trabajos sobre los efectos de la edad en la adquisición de una segunda lengua, que han demostrado que si bien las personas de mayor edad aprenden más rápidamente a corto plazo, los alumnos más jóvenes llegan a adquirir niveles superiores de dominio de la segunda lengua, aunque el proceso de aprendizaje "suele ser lento y no tan fácil como se podría pensar" (Coyle, 2005, p. 148). Cabe decir, pero, que la mayoría de dichos estudios hacen referencia al aprendizaje de una segunda lengua en contexto (L2) y no al aprendizaje de una lengua extranjera en un país donde se habla la lengua materna (LE). Asimismo Coyle destaca que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no depende tanto de la edad como de otros factores, entre los cuales: el tiempo (cantidad) y la calidad de la exposición, la competencia lingüística del profesor, la actividad didáctica dentro del aula o la importancia de la continuidad en niveles educativos superiores de una enseñanza de L2 de calidad.

Los datos que sugieren que es positivo iniciar el contacto con la nueva lengua en edad temprana han cristalizado en una serie de directrices de la UE que recomiendan iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuevas lenguas en edades tempranas (Sánchez-Reyes, 2000, directiva que el gobierno español ha adaptado recientemente.

[1] Traducción propia. En adelante todas las citas de fuentes no escritas en lengua castellana serán de la autora del trabajo.

A continuación se hará una breve reseña de los argumentos a favor y en contra del inicio temprano del aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

3.2.1. Argumentos que soportan la iniciación temprana de la le

Diversos estudios corroboran la idoneidad de iniciar un contacto temprano con una segunda lengua para conseguir un nivel superior a largo plazo. Cabe decir, pero, que la mayoría de dichos estudios están hechos con individuos aprendiendo una segunda lengua en un contexto de contacto directo con la misma (L2). Se intentará evaluar a lo largo del trabajo si la cantidad y la calidad de la exposición a la lengua objetivo pueden determinar la adquisición exitosa de la nueva lengua por parte de los niños.

Como dice Sánchez-Reyes (2000, p. 44) citando a de Prada "el ego lingüístico se halla íntimamente relacionado con el factor edad, de tal forma que va perdiendo su permeabilidad y plasticidad a medida que avanzan los años. El niño está en condiciones lingüísticas más receptivas que el adulto" lo cual favorece, como se ha dicho, que a largo plazo pueda haber adquirido un nivel de la nueva lengua igual o muy parecido al de un nativo. La coincidencia de la infancia con la adquisición y desarrollo de competencia en la lengua materna hacen de este momento evolutivo un estadio muy adecuado para el aprendizaje de otras lenguas por la actitud de los niños hacia el mundo y su predisposición cognitiva (Rodríguez y Varela, 2004).

Parece que esta hipótesis se puede respaldar por distintos estudios: Flege et al. (citados en Sánchez-Reyes, 2000, p.47) demostraron que "el aprendizaje temprano garantiza el dominio de sonidos de la L2 inexistentes en la lengua materna mientras que el bilingüismo tardío se asocia a dificultades de reproducción de categorías fonéticas desconocidas en la L1". Asimismo existe evidencia que demuestra que iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en la primera infancia resulta muy relevante particularmente para una buena sedimentación de "aspectos centrales de la lengua como la gramática o la pronunciación" (Pantaleoni, 2008) o, como dice Mayor Sánchez en Rodríguez (2004, p. 146), "los primeros años son decisivos (...) para mejorar la comprensión y producción del lenguaje". Más aún, empezar un contacto temprano con una nueva lengua permite que el aprendizaje de la misma se aproxime al máximo al proceso de adquisición de la lengua materna y conseguir así que aunque "no seamos conscientes de las normas del idioma, seamos capaces de 'sentir' si lo estamos usando

correctamente" (Krashen, 2009, p. 10). Asimismo, parece demostrado que los niños tienen un conocimiento intuitivo que les ayuda en la adquisición de lenguas (Coyle, 2005) de modo que "durante las tareas comunicativas centradas en el uso de la LE la atención selectiva del niño se dirige a la actividad en sí (...) mientras su atención periférica trabaja simultáneamente, facilitando la detección de las propiedades formales de la LE" (p. 148).

Cabe decir, pero, que todos los estudios citados (y muchos otros disponibles) hacen referencia a situaciones de aprendizaje de una lengua en un entorno donde es mayoritaria (por ejemplo, un inmigrante llegado a España que desee aprender español) en que el contacto con el idioma es muy frecuente y el alumno está expuesto a una gran cantidad de *input*. En dicho contexto, Krashen (1981, p.22) apunta que las motivaciones integradora ("deseo de ser como algunos individuos positivamente valorados de la comunidad que habla la LE") e instrumental ("deseo de adquirir habilidades en la LE por razones prácticas o utilitarias") son mucho más potentes y actúan como estímulo del proceso de aprendizaje / adquisición.

Cuando el aprendizaje / adquisición de la lengua se efectúa fuera del contexto lingüístico de la lengua objetivo (por ejemplo, un individuo que desee aprender inglés en España) existe una cierta confusión sobre la idoneidad de iniciar un contacto temprano con el idioma. Existen pocos estudios que aporten luz sobre el tema y los resultados parecen ser algo incoherentes. Siguiendo a Sánchez-Reyes (2000), el estudio "Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa", realizado en 1999 por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), revela en sus conclusiones que los "rendimientos de los alumnos en una lengua extranjera son mejores cuanto más temprano iniciaron su proceso de aprendizaje" (p. 47). Otras conclusiones al respecto se detallarán en el apartado siguiente.

Todos los argumentos anteriores se han usado para justificar un adelanto de la edad escolar de aprendizaje de una LE, siguiendo el modelo de sociedades como la sueca que han conseguido alcanzar niveles muy sobresalientes de lengua extranjera (esencialmente inglés) (Sánchez-Reyes, 2000).

Pero además de elevar el nivel de excelencia de los alumnos (aspecto algo discutido como veremos), también deben considerarse otras ventajas no menos relevantes de la iniciación temprana a la lengua extranjera, tal y como destacan la legislación vigente así como Muñoz (2004), Rodríguez (2004) y Zanón (1992) entre otros:

- Un incremento de la consciencia lingüística.
- "Un desarrollo cognitivo por la adquisición de un instrumento (el inglés) generador de pensamiento abstracto (al facilitar la categorización y el contraste de formas con la lengua materna)" (Zanón, 1992, p. 107).
- Una mayor consciencia de la diversidad lingüística y cultural del mundo.
- Y por extensión, una actitud más abierta hacia dichas diferencias y más positiva hacia su aprendizaje.

3.2.2. Pero no es tan evidente...

A pesar de todo lo dicho en el apartado anterior, existen también evidencias que ponen en duda las ventajas de una iniciación temprana de la LE. Diversos autores han alertado de que los resultados positivos ya mencionados se producirían, como dice Navés (2007, p. 14) "en la medida en que el aprendizaje de una lengua fuera muy parecido a un contexto natural", es decir, con una exposición masiva a la lengua en cuanto a número de horas y oportunidades ilimitadas de contacto. Asimismo Coyle (2005) y otros destacan que la incorporación de una nueva lengua en el sistema educativo español "no son en absoluto comparables con los programas de inmersión lingüística en Canadá (...) o de euskera y catalán en País Vasco y Cataluña, donde el uso de la L2 no se limita al ámbito escolar" (p. 149).

Las investigaciones de campo realizadas al respecto tienden a demostrar que una iniciación temprana a la lengua extranjera no mejora los resultados, como ilustran algunos estudios al respecto:

- Como cita Navés (2007), el Grup de Recerca en Adquisició Llengües (GRAL), en el proyecto Barcelona Age Factor (BAF) estudió el factor edad de inicio en el aprendizaje escolar del inglés como lengua extranjera. La conclusión extraída en todos los estudios llevados a cabo durante más de doce años no apoyó la tesis de la iniciación temprana: a igualdad de horas de instrucción los alumnos que habían iniciado su aprendizaje del inglés en escuela pública a la edad de once años obtenían mejores resultados que los que empezaron a los ocho años en todas las variables testadas excepto la discriminación fonética.

- Un estudio similar realizado en el Reino Unido con estudiantes de lengua francesa en escuelas primarias mostraron que los alumnos que habían empezado a aprender dicha lengua a la edad de once años conseguían "prácticamente los mismos niveles de dominio después de cinco años, a la edad de dieciséis año, que los niños que habían empezado a estudiar francés a los ocho años [que lo habían estudiado, por lo tanto, durante tres años más]" (Muñoz, 2004, P. 30).

- Los resultados de comparar grupos con edad de inicio diferente (ocho, once y catorce años y adultos jóvenes) también demostraron que "después del mismo número de horas de clase, los alumnos que han iniciado el aprendizaje posteriormente obtienen un mejor dominio de prácticamente todas las habilidades lingüísticas" (Muñoz, 2004, p. 31).

- En la misma línea, Muñoz (2004) destaca que a inicios de los años 2000 los alumnos que empezaron el aprendizaje del inglés a los ocho años "acaban la educación secundaria habiendo empezado antes y habiendo invertido más horas en clases de lengua extranjera, pero con resultados que no superan los que se obtenían empezando a los once años. Por lo tanto, si no se producen cambios sustanciales en las condiciones en que se realiza la enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera en nuestras escuelas, es de prever que un avance futuro a los 6 años tampoco no conseguirá los resultados deseados" (p. 33).

Podría argüirse que los estudios citados no tienen en cuenta el acercamiento metodológico o la forma de implementar el proceso de enseñanza / aprendizaje. Como se verá en un apartado posterior, los niños pequeños, los adolescentes y los adultos tienen formas diferentes de incorporar una nueva lengua y no se puede utilizar el mismo método de forma indistinta. Así pues el error puede que no resida en avanzar la introducción de la lengua extranjera si no en pretender hacerlo usando el mismo método (o sin método alguno). Como remarca Sánchez-Reyes (2000), un riesgo que sí es remarcable y debe tenerse muy presente es que si las primeras experiencias con la lengua extranjera son poco gratificantes y contribuyen a la "aparición del desencanto y falta de motivación (...) puede ocasionar que los niños asocien este aprendizaje con una experiencia negativa y no sólo anular sus beneficios, sino incluso ser contraproducente" (p. 49-50).

A modo de conclusión del presente tema, diría que faltan estudios que comparen situaciones de aprendizaje de LE según edad de iniciación para ver si,

utilizando metodologías de eficacia contrastada, una exposición temprana pudiera presentar ventajas o no. Asimismo este tema nos lleva directamente al que trataremos a continuación: ¿cómo debe enseñarse una LE a niños pequeños? ¿en qué se parece y en qué se diferencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE en niños y adultos?

3.3. ENSEÑANZA VS. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA

Tal como postula Krashen (1981, 1982), los adultos tienen dos sistemas independientes para desarrollar habilidades en una segunda lengua: la adquisición subconsciente y el aprendizaje consciente del lenguaje. Ambas formas de integración de una lengua exigen maneras distintas de acercarse a la misma y obtienen resultados dispares. Como se explicará a continuación, "el aprendizaje directo y consciente parece potenciar una mayor corrección y precisión, mientras que la adquisición estimula un uso más espontáneo y fluido del lenguaje" (Rodríguez y Varela, 2004, p. 170). A pesar de ello, teorías recientes como la de Ellis (en Coyle, 2005) remarcan que no se trata de dos procesos totalmente separados, si no que existe una "relación 'débil' (sic.) entre los dos tipos de conocimiento [aprendizaje y adquisición] sugiriendo que la enseñanza de los aspectos formales de la L2 puede contribuir a la adquisición de la lengua" (p. 151). Está por definir si realmente un trabajo de ambos enfoques de forma conjunta puede ser más beneficioso que cualquiera de ellos por separado.

3.3.1. Teoría de la adquisición

La teoría de la adquisición nace de la observación de cómo los bebés adquieren su lengua materna. Las conclusiones obtenidas, según Krashen (1982), son muy relevantes para poder aplicar dicho conocimiento al proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera. La clave, según el autor, reside en la forma como los cuidadores hablan a los bebés (*caretaker speech*) que se diferencia claramente de cómo dos adultos nativos hablan entre ellos. Las características fundamentales del *caretaker speech* son, según Krashen (1981):

- Obedece al principio del "aquí y ahora": los cuidadores hablan de lo que está pasando en el entorno inmediato y dan soporte extralingüístico al niño para que pueda llegar a comprender lo que se le está diciendo.

- Sintácticamente es simple y se va haciendo más complejo a medida que el niño gana en madurez lingüística. Se compone de frases cortas y bien formadas, con poca subordinación y un vocabulario restringido.

- La intención del cuidador es puramente comunicativa.

Muchos investigadores han defendido a lo largo de décadas (por ejemplo Hatch, citado en Krashen, 1982) que "primero aprendemos estructuras y luego las practicamos usándolas en comunicación y así es como se desarrolla la fluidez" (p. 23). Sobre esta premisa se han basado los métodos clásicos de aprendizaje de la LE. La hipótesis de la adquisición defiende lo contrario: al tratar de comprender la lengua conseguimos adquirir las estructuras. La forma de ir adquiriendo partes más complejas de la lengua funciona gracias a la exposición a "estructuras algo más complicadas que nuestro nivel actual de competencia" (p. 23). Se trata de lo que el autor llama estructuras *i+1*, en las que *i* corresponde al conocimiento actual de la lengua y *+1* significa un nivel superior. Dichas estructuras algo más complejas se comprenden gracias al contexto o al soporte de información extralingüística. Pero, contrariamente a los cursos tradicionales de gramática, los cuidadores no tratan de aportar estructuras lingüísticas concretas ni *i+1* de forma consciente. En el *caretaker speech, i+1* surge de forma natural al tratar de comunicarse y se mezcla con estructuras ya adquiridas (*i*) y estructuras más allá de la capacidad de comprensión del bebé (*i+2, i+3*...). Esto es lo que Krashen (1981, 1982) denomina "*rough-tuning*" (sintonización aproximada) entre el nivel de dificultad del mensaje emitido y la capacidad de comprensión del receptor.

Se considera que este "desajuste" presenta muchas ventajas en una clase de lengua extranjera:

- Asegura que todos los niños reciben *i+1* sin tener que preocuparse de qué es exactamente *i+1* para cada uno de los niños.

- El *roughly tunned input* aporta *i+1* para más de un niño a la vez.

- Asegura repasar estructuras ya aprendidas*: i+1* ocurre una vez y otra cuando la comunicación es natural, lo cual "asegura que cada niño/a conseguirá dominarlo cuando esté preparado/a" (Krashen, 1982, p. 23).

Finalmente, otro punto muy importante de la hipótesis que estamos tratando, dice que "la habilidad productiva [producción de la lengua] emerge [de forma natural], no se enseña directamente" (Krashen, 1982, p. 22). En esta misma línea, también se

asegura que se adquiere la fluidez oral "no practicando el habla [la forma hablada de la lengua] si no entendiendo el *input*, escuchando y leyendo. De hecho, es incluso posible teóricamente adquirir una lengua sin hablarla nunca" (p. 60). Por ello los métodos que trabajan en base a la hipótesis de la adquisición del lenguaje tienen muy en cuenta y respetan el denominado "período de silencio", es decir, son los propios aprendices los que deciden cuándo están preparados para empezar a utilizar la nueva lengua para expresarse, es decir, a producir *output*.

3.3.2. Teoría del *monitor*

En contraposición el proceso de aprendizaje de una lengua se basa en la enseñanza consciente de las normas. Krashen (1981, 1982) sostiene que el aprendizaje de la lengua tiene la función de *monitor*, un dispositivo que evalúa el *output* generado y lo corrige para mejorar su forma. La hipótesis del *monitor* sostiene que "normalmente la adquisición [del lenguaje] es la responsable de nuestra fluidez. El aprendizaje tiene meramente una función, que es la de Monitor (*sic.)*, o editor. El aprendizaje tan solo entra en juego para realizar cambios en la forma de nuestra frase, después de que el 'sistema de adquisición' la haya 'producido'" (Krashen, 1982, p. 15). Es decir, el conocimiento formal de la lengua extranjera ayuda a mejorar la corrección del lenguaje, pero no ayuda en su producción.

En algunas circunstancias puede "parecer" que el aprendizaje ha causado la adquisición. "Esto ocurre cuando un aprendiz de L2 ha aprendido una norma antes de adquirirla de forma efectiva, y entonces, de forma subsiguiente, llega a adquirir la norma. Puede parecer que el aprendizaje ha llevado a la adquisición. Yo afirmo que esta no es la forma en que realmente se dio la adquisición" (Krashen, 1981, p. 117, nota al pie 2).

Algunas formas de enseñar la lengua extranjera, basadas en la enseñanza consciente de normas, tienden a sobreactivar el *monitor* y pueden dificultar la fluidez a la hora de usar la lengua particularmente en la forma oral (pero también la escrita): la activación del *monitor* es excesiva y dificulta la comunicación puesto que genera una sobreevaluación del mensaje y su forma que obstruye la fluidez del discurso por miedo a equivocarse o a no usar correctamente la norma (Krashen, 1981). El *monitor* puede ser usado de forma muy útil cuando se dispone de tiempo para pensar y aplicar las normas gramaticales conscientes cuando si se conoce la norma, pero hay pocas

situaciones en las que se puedan cumplir dichas condiciones, una de las cuales, notoriamente, son los exámenes de gramática. Podemos decir pues, que se evalúa en función de lo que se enseña, buscando unos resultados concretos y no un nivel objetivo de conocimiento. Si la evaluación determina el qué y el cómo se enseña, ¿por qué evaluamos conocimientos gramaticales en vez de evaluar conocimiento efectivo y funcional del lenguaje?

3.3.3. Niños vs. adultos, dos procesos distintos

Siguiendo a Krashen (1981, 1982) se puede decir que la forma óptima de incorporar una lengua extranjera es a través de la adquisición. En el caso de los niños se considera que esto es imprescindible y, en los adultos, se puede complementar con el aprendizaje consciente.

Tradicionalmente se ha tendido a utilizar un método en la enseñanza del inglés que responde a una estructuración de contenidos "basada en las necesidades comunicativas de un aprendiz adulto medio pero infantilizándolas" (Zanón, 1992, p. 97). Dicho acercamiento ha demostrado ser poco efectivo a la luz de los resultados y de las pobres habilidades comunicativas de los estudiantes al finalizar la educación secundaria (EF, 2013), posiblemente por no tener en cuenta las ideas ya citadas de Krashen.

El aprendizaje explícito, característico de los contextos escolares, requiere de cierta madurez cognitiva. Según Navés (2007) esta es la razón por la que los adultos son más rápidos y obtienen mejores resultados que los niños en procesos de enseñanza explícitos. En contraste, los niños se benefician del aprendizaje implícito, aunque dicha forma de adquisición de la lengua tan solo resulta efectiva mediante un contacto extensivo con la misma, “sin el cual los beneficios potenciales de un aprendizaje implícito no parecen llegar a solidificar” (p. 17). Las habilidades de los niños para aprender conscientemente formas gramaticales y estructuras aún no han sido desarrolladas durante los años de educación infantil y los primeros cursos de primaria (Rodríguez y Varela, 2004). En estudios de campo se ha demostrado que niños que habían adquirido una norma / estructura gramatical no eran capaces de explicarla (se la inventaban), lo cual puede que “simplemente refleje la falta de habilidad de los niños de inducir o aprender normas conscientes correctas” (Krashen, 1982, p. 96).

A medida que los procesos cognitivos maduran, se puede observar cómo los aprendices preadolescentes y adolescentes pueden hacer un "uso más eficaz de los mecanismos de adquisición explícita a partir de la instrucción explícita directa e indirecta que aporta el / la profesor / a y de los procesos de análisis del *input* que no exigen una exposición tan intensa de la lengua como los mecanismos de adquisición implícita" (Muñoz, 2004, p. 32), aunque puede ser discutible hasta qué punto un método de aprendizaje basado en el aprendizaje explícito de normas gramaticales y vocabulario es realmente eficaz, como veremos en apartados posteriores.

Torres (2005) afirma que, en contraposición, el niño posee "gran facilidad auditiva y articulatoria durante la adquisición del sistema fonológico de su lengua primera o mientras no haya pasado mucho tiempo desde la culminación de dicho proceso" (p.6) cosa que juega a favor del niño en su proceso de adquisición fonológica vs. la vergüenza que suele presentar el aprendiz adulto ante la situación de poder cometer errores o realizar sonidos y movimientos faciales poco habituales frente a otras personas. En este sentido el aprendiz adulto tiende a escudarse tras las formas escritas para tener mayor sensación de control del lenguaje, cosa que dificulta la asimilación de la pronunciación extranjera y el desarrollo de la comunicación oral.

En consecuencia, cabría decir que las metodologías usadas en el proceso de enseñanza / aprendizaje con niños hasta los 10-12 años deberían tener en cuenta:

- Evitar al máximo el uso del aprendizaje explícito.
- Fomentar la adquisición.
- Proveer un contacto extensivo con la lengua objetivo.
- Primar el contacto con la lengua en las formas orales.
- Favorecer situaciones comunicativas que interesen al niño y lo motiven a usar la lengua oral para expresarse.

3.3.4. El rol de rutinas y patrones en el desarrollo de la competencia lingüística

Una de las fórmulas clásicas de iniciar a los niños en una LE / L2 es enseñarles de forma memorística rutinas y patrones prefabricados que permiten una comunicación superficial pero efectiva. Se debe distinguir entre ambos conceptos (Krashen, 1981):

- Las rutinas son frases o expresiones que se han memorizado completas.
- Los patrones son estructuras con "espacios en blanco" que pueden ser rellenadas de forma creativa según la situación (por ejemplo "tengo…" hambre, sed, sueño…).

Rutinas y patrones son de gran importancia en niños que están aprendiendo una L2 en un contexto en el que es lengua mayoritaria puesto que "permite una comunicación inicial con los hablantes [de la lengua objetivo]" (p. 92) pero existe debate sobre su utilidad en niños que aprenden una LE en un contexto en el que no es una lengua de uso (por ejemplo, aprendiendo inglés en España). Son también más utilizadas por los aprendices cuando se les obliga a producir *output* desde un inicio mientras que se usan en menor medida si se permite un periodo de silencio hasta que el estudiante se sienta seguro con su capacidad comunicativa.

Buena parte del debate gira en torno al hecho de que patrones y rutinas son útiles en ejercicios gramaticales en el contexto de la clase de lengua pero a menudo son difíciles de integrar en una conversación espontánea. En este sentido, el *habla formular* (como también se denomina al uso de rutinas y patrones) facilita la interacción inicial pero no ayuda la hora de mantener la conversación (Castrillón, 2003, p. 60).

Entre la comunidad científica, existe un debate intenso sobre la pertinencia de invertir esfuerzos en el aprendizaje de este tipo de fórmulas. Hay diversas posiciones sobre la evolución que sigue dicho tipo de lenguaje y su integración en el sistema lingüístico del estudiante (Krashen, 1981).

La postura de Krashen (1981, 1982) y otros al respecto es que el *habla formular* se mantiene estático mientras el resto del lenguaje va evolucionando. Dicha teoría se basa en las investigaciones de Van Lancker entre otros (citados en Krashen, 1981), que en 1972 postulaba que las formas convencionales del lenguaje como salutaciones, maldiciones, expresiones muy comunes… parecen estar representadas en ambos

hemisferios cerebrales, mientras que el lenguaje creativo se ubica en uno solo de los hemisferios. Al adquirir las normas que rigen la lengua, estas parecen afectar poco a rutinas y patrones en un principio "lo cual demuestra que el 'habla automática' (sic.) no se 'convierte' en lenguaje creativo, si no que éste evoluciona de forma independiente" (p. 86).

Por otro lado Coyle (2005) defiende la teoría de otros autores que postulan que "después de un tiempo determinado, los niños empiezan a descomponer las fórmulas que han aprendido" (p. 156) y utilizarlas por separado o en combinación con palabras nuevas en otro contexto, lo cual demostraría que el *habla formular* ayuda a construir el sistema lingüístico de una LE / L2. En consecuencia, defiende que enseñar expresiones estandarizadas es de una gran importancia para potenciar la capacidad de comunicación y, a la vez, favorecer el proceso de construcción de la lengua objetivo.

3.3.5. Aprendizaje L2 (en país hablante) vs. LE (en contexto escolar)

Un problema relevante que encontramos a la hora de evaluar políticas y métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar es la falta de estudios serios y comparativos que permitan extraer conclusiones. La mayoría de estudios disponibles hacen referencia a cómo niños y adultos aprenden / adquieren una nueva lengua cuando se encuentran en un contexto en el que es mayoritaria. En dichos casos existen una serie de factores (motivación integradora, relevancia de las situaciones de contacto con la lengua, contacto con los hablantes, necesidad de comunicarse, cantidad de exposición a la nueva lengua…) que facilitan de forma determinante el proceso de adquisición de la misma. Tener en cuenta las conclusiones obtenidas de alumnos en dicha situación puede resultar muy útil y contribuye a mejorar el enfoque de la enseñanza de LE en contexto escolar, pero deben tenerse muy presentes algunas diferencias que determinan la eficacia de ciertos métodos y la necesidad de aplicar otros específicos.

- La primera diferencia está relacionada con la exposición a la nueva lengua: en el contexto escolar público del sistema educativo en nuestro país "la exposición a esta lengua es tan imitada que los alumnos más jóvenes no tienen suficientes oportunidades de uso de la lengua para que los mecanismos de adquisición implícita actúen con eficacia" (Muñoz, 2004, p.31). Los estudios al respecto

parecen mostrar que los niños pequeños tan sólo sacan provecho a una iniciación precoz a una nueva lengua en situaciones de inmersión lingüística. Por ello la propuesta de introducir algunas áreas del conocimiento en la nueva lengua puede resultar una forma efectiva "de aumentar el *input* y las oportunidades de uso significativo [de la lengua]" (p. 33). Asimismo es deseable un contacto continuado con la lengua también fuera del contexto escolar (por ejemplo a través de la televisión, música, internet…) para incrementar las horas de exposición y favorecer la adquisición (Rodríguez y Varela, 2004).

- La segunda gran diferencia, a mi entender, hace referencia a la motivación e interés por aprender la nueva lengua. En situaciones de contacto directo con la L2 y con sus hablantes la percepción de la nueva lengua es de instrumento útil y necesario para la comunicación. Si no existen situaciones desagradables para el aprendiz, el filtro, necesariamente, se mantendrá bajo y la voluntad de aprender facilitará la adquisición (Krashen, 1981, 1982). En los contextos de aprendizaje de una LE en la escuela, especialmente en niños pequeños, existe una dificultad manifiesta para comprender las razones por las que vale la pena aprender la nueva lengua. El contacto directo con la misma es escaso si no inexistente, y a menudo no se percibe como una herramienta de comunicación si no como una materia de estudio, como destacan Zanón (1992) y Coyle (2005). Es por ello que la motivación, la intención comunicativa y el aspecto lúdico / interesante deben trabajarse intensamente en la clase como forma de compensar las dificultades mencionadas.

3.4. EL FACTOR EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DE UNA NUEVA LENGUA

Krashen (1981) y Paradis (2008) destacan que un aspecto muy relevante en el aprendizaje en general y el de las lenguas en particular, es la actitud que el alumno tiene hacia el contenido a aprender. Definen actitud como la forma cómo nos sentimos hacia el aprendizaje y el contexto del aula, incluyendo la motivación. Lo contrastan con la idea de aptitud que se definiría como el talento para aprender idiomas. La aptitud es una capacidad bastante estable, inherente al individuo y difícil de trabajar. Es un factor relevante pero que el maestro difícilmente podrá variar. La actitud, en cambio, determina totalmente el éxito en la adquisición del contenido / lengua: según Savignon, citado en Krashen (1981, p. 38) "la actitud es el factor más importante en el aprendizaje de una segunda lengua". La actitud y la motivación del alumnado están profundamente

influidas por la forma como el maestro afronta y plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son, precisamente, dichas variables las que "determinan si el estudiante se da permiso para [aprender]" (p. 21).

Siguiendo a Krashen (1981, 1982) citando a otros autores (Naimon, Savignon, Stevic…) existen algunos factores actitudinales clave para la adquisición de una nueva lengua que se pueden relacionar con la percepción de éxito:

- La presencia de un filtro "socio-afectivo", es decir, el grado de apertura a la nueva lengua: los estudiantes con un filtro más potente tienen mayores dificultades para adquirir el lenguaje, dicho de modo coloquial, "no la dejarán entrar".

- La actitud hacia la clase y el maestro, el grado de comodidad o ansiedad que siente el alumno con el entorno, sus compañeros, el maestro y el método de aprendizaje.

- La confianza en uno mismo también determina la capacidad de aprender: aquellos estudiantes que sienten que lo hacen bien, que progresan y que están consiguiendo los objetivos tienden a obtener mejores resultados que los que tienen una mala consideración de su progreso.

Stevic (mencionado en Krashen, 1981) denominó *ponerse a la defensiva* a la idea de tener un filtro afectivo potente que no deje entrar el conocimiento. Y cuando un estudiante se pone a la defensiva difícilmente se dará permiso para adquirir ningún aspecto de la lengua. Los niveles de ansiedad que vive el estudiante en la clase o que asocia a la adquisición / uso de la nueva lengua tienen una gran influencia en dicha actitud defensiva o de apertura. De hecho, niveles bajos de ansiedad se relacionan directamente con mayores logros en la adquisición del lenguaje porque el estudiante se da permiso para aprender y puede focalizarse en la lengua en vez de centrarse en la situación emocional. Por ello una tarea fundamental del maestro es conseguir que sus estudiantes se sientan seguros y con bajos niveles de ansiedad en la clase. En una situación en la que el estudiante se siente tranquilo, se atreve más a interactuar y arriesgarse usando la lengua extranjera a pesar de cometer errores (Castrillón, 2003).

Algunos aspectos en el funcionamiento de una clase de LE que tienden a elevar el filtro incluyen (Krashen, 1982):

- Insistir en una producción temprana, particularmente oral puesto que el alumno tiene la sensación que se le exige realizar una tarea que no se siente preparado para hacer.

- La corrección de errores "especialmente en los primeros estadios de aprendizaje y especialmente en la lengua oral" (p. 74). El estudiante tiende a intentar evitar los errores, no se arriesga a realizar construcciones complejas y se centra más en la forma que en el significado.

La motivación es el segundo aspecto emocional clave de la actitud en la clase que fomenta u obstruye el proceso de adquisición de una nueva lengua. Motivación se define como "un conjunto de actitudes, variables afectivas, creencias hacia el grupo cultural objetivo y el proceso de aprendizaje de la lengua que predicen de forma consistente diferencias en el logro en gran número de estudios realizados con aprendices de L2" (Paradis, 2008, p. 395). Para muchos estudiantes (¡y maestros!) de lengua extranjera la clase de LE se percibe como "un entorno lingüístico artificial, independientemente de los intentos que se hagan para promocionar una comunicación 'real'" (Krashen, 1982, p. 162). Ello contribuye a que el filtro tienda a elevarse para muchos de los estudiantes y que la motivación tienda a ser baja por considerar el aprendizaje de la L2 como poco útil / interesante, particularmente en niños que aprenden lengua extranjera en la escuela y cuyo contacto real con dicha lengua es nulo o muy esporádico.

En el aprendizaje de una nueva lengua, existen dos tipos de motivaciones esenciales:

- Motivación integradora, voluntad de parecerse a los individuos (o a algunos individuos) hablantes de la L2. El estudiante no se sentirá amenazado por el otro y tenderá a presentar una posición receptiva. La motivación integradora es, por definición, menos potente en aquellas situaciones en las que las oportunidades de contacto con la lengua objetivo y sus hablantes son infrecuentes o inexistentes (como en muchos casos de niños estudiantes de lengua extranjera en la escuela).

- Motivación instrumental, razones prácticas o funcionales que justifican el aprendizaje de la lengua. Se trata de un tipo de motivación más adulta y racional que raramente influye a los niños.

Dicho lo cual, vemos que en el caso de los niños que aprenden lengua extranjera en el contexto de su lengua materna deben verse motivados por otro tipo de aspectos relacionados con el interés / diversión asociados directamente a la tarea, es decir, aprender la LE tiene que ser divertido / interesante en sí mismo. Como remarca Alías (2011), la diversión por sí sola "no garantiza el éxito en los aprendizajes, ni la calidad de los mismos, pero sí es un factor a tener en cuenta. El juego y el movimiento se constituyen en elementos catalizadores fundamentales de la motivación [en los niños particularmente]" (p. 38-39). Al pasarlo bien, se genera una sensación agradable y satisfactoria que se asocia a la sesión de lengua extranjera y que actúa de estímulo para las siguientes sesiones y que retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en un circulo virtuoso.

Trabajar la motivación debe ser uno de los objetivos esenciales del maestro de LE. Se debe considerar la motivación como un elemento fundamental de la clase que debe ser trabajado constantemente: conseguir que el fluir de la clase sea estimulante y agradable, romper con la monotonía, incluir temas / actividades que sean originales, intrigantes, divertidas, sorprendentes… para generar curiosidad e implicación. Presentar las actividades de forma motivadora y romper la rutina de vez en cuando (Castrillón, 2003) son algunas fórmulas que el docente debe tener en cuenta. Otras estrategias que contribuyen a la motivación de los niños en la clase de LE, incluyen (Ágreda, 2007):

- Una buena actitud general del maestro, positiva hacia sus alumnos. Un buen maestro debe:
    - Tener una buena relación con los estudiantes, animarles y alentarles y demostrarles que genuinamente considera su aprendizaje / adquisición de gran relevancia. Comentar los progresos realizados.
    - Demostrar su propio entusiasmo hacia la tarea docente y hacia el contenido que se está tratando en clase.
    - Fomentar la tolerancia y el respeto mutuo y ayudarles a comprender que el riesgo y el error son necesarios para el aprendizaje.
    - Crear material pedagógico propio que resulte atractivo para los estudiantes, en sintonía con sus intereses y que, a poder ser, aporte sentido al aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, búsqueda de páginas web, visionado de vídeos, escucha activa de canciones, lectura de textos /

cuentos auténticos que resulten de mucho interés para los estudiantes, idealmente hasta el punto que se olviden de que están escritos en otra lengua… (Krashen, 1981, 1982).

- Es necesario generar una motivación inicial que despierte interés por la nueva lengua: hablar de experiencias positivas o anécdotas referentes a las culturas que utilizan la lengua objetivo que despierten la curiosidad por conocerla; esforzarse para que las primeras experiencias con dicha lengua sean positivas e interesantes (buscando temas y actividades que resulten relevantes y atractivas para el alumnado)…

- Evitar ansiedad y percepción de amenaza durante las clases y en la evaluación: respetar los ritmos, la voluntad de expresarse y la personalidad de los estudiantes y aportar multiplicidad de oportunidades para que realicen una tarea de forma exitosa. Evitar a toda costa la humillación, la crítica pública o poner a los estudiantes en evidencia.

3.5. MODELOS TRADICIONALES Y NUEVOS MODELOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA LE / L2

En la actualidad existen una gran cantidad de modelos de aprendizaje de una lengua extranjera basados en distintas teorías sobre el aprendizaje, algunas de las cuales ya han sido detalladas en el presente trabajo. Podemos subdividirlos en modelos tradicionales y "nuevos modelos" (muchos de los cuales no tienen nada de nuevo, puesto que se remontan a los años 70 u 80 pero han sido poco usados, por lo menos en nuestro país).

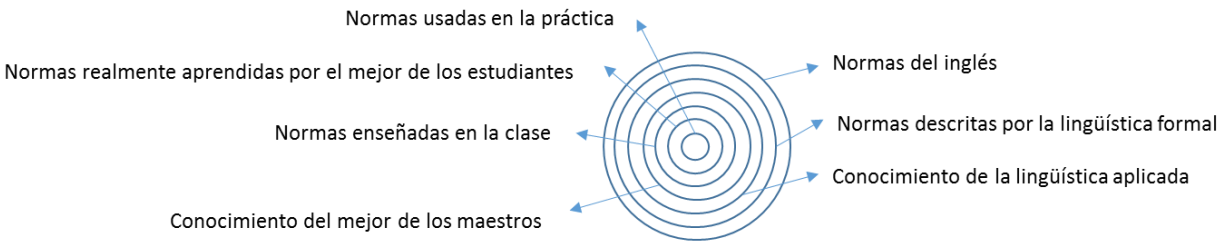
3.5.1. Métodos clásicos

Como se verá a continuación, los modelos tradicionales (*grammar-translation*, *cognitive code*, *audio-lingualism*...) se basan en "la teoría conductista del aprendizaje, basada en el principio de que la practica hace la perfección" (Recino y Laufer, 2010, p. 22) que ha demostrado su falta de eficacia en el aprendizaje de una L2 / LE. Dichos métodos se basan en la llamada "metodología de las tres P": presentación de las estructuras a estudiar, práctica en forma de ejercicios y actividades mecánicas, producción en contexto "libre" de los aspectos del lenguaje aprendidos. Los resultados obtenidos a través de dichos métodos son similares y bastante pobres (Krashen, 1981). En contraposición, los nuevos modelos basados fundamentalmente en la teoría de la adquisición (TPR, *natural approach*, CLIL...) producen resultados significativamente superiores.

Krashen (1981, 1982) sostiene que dicha diferencia se basa en la artificialidad de enseñar normas gramaticales de forma consciente, por diversas razones:

- No todos los alumnos de una clase están al mismo nivel. Cuando las lecciones se estructuran en base a una "estructura del día" esta puede no ser *i+1* para muchos estudiantes, que, por lo tanto, no llegarán a comprender la norma.

- Con una secuenciación gramatical cada estructura se presenta solamente una vez "y fácilmente puede que el estudiante se la pierda o no la incorpore adecuadamente" (Krashen, 1982, p. 25). Asimismo la cantidad de normas que se pueden llegar a aprender conscientemente (incluso los mejores estudiantes) son una pequeña fracción de las que rigen la lengua, como nos muestra el siguiente diagrama. En consecuencia, aprender una lengua exclusivamente a través del aprendizaje consciente de la gramática es, cuanto menos, discutible por su falta de eficacia.



Fuente: Krashen, 1982, p. 92-94.

- La secuenciación gramatical asume que conocemos el orden óptimo de aprendizaje de las estructuras (cosa que no es cierta). Cabe decir que existe una confusión entre "simplicidad de la lengua" y orden de adquisición: en ningún caso es correcta la afirmación que los elementos lingüísticamente más simples son los primeros en adquirirse. Los científicos que han trabajado en el orden natural de adquisición de las estructuras en niños que están adquiriendo su lengua materna demuestran que existe una secuencia bastante universal (que, de hecho, se repite en niños y adultos adquiriendo de forma natural una L2) que no va en ningún caso de lo simple a lo difícil.

- Un foco en las estructuras y la gramática dificultan una comunicación real "y aún menos comunicar nada que tenga un mínimo de interés" (Krashen, 1982, p.26). Además resta interés a lo aprendido por carecer de relevancia y por convertir el aprendizaje normativo en un fin en sí mismo, alejado del fin comunicativo intrínseco a las lenguas (Zanón, 1992).

A pesar de todo lo dicho anteriormente, según Coyle (2005) existe evidencia que demuestra que los niños en programas de inmersión en Canadá tienen dificultades para usar la L2 correctamente por una falta de atención a los elementos formales de la lengua (sin por ello disminuir la importancia crucial del enfoque comunicativo). Está pues, en debate, la necesidad o no de poner un foco en la gramática, aunque sea escaso, basado en la comunicación y a partir de una edad adecuada.

Otro aspecto clásico de los métodos tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 / LE es dividir la lengua en 4 habilidades básicas: la lengua oral (habla), la comprensión auditiva (escucha), la escritura y la lectura. Según Krashen (1981), se ha demostrado extensamente que esta no parece ser una división óptima si no artificial. Tampoco existe evidencia de una modalidad oral vs. una escrita, puesto que las cuatro formas del lenguaje intercambian roles y comparten funciones a la hora de usarlas (por ejemplo, el discurso escrito es, en el fondo, un discurso oral más meditado).

Asimismo cabe decir que la mayoría de métodos clásicos obligan al aprendiz a expresarse y generar *output* desde el inicio de su aprendizaje. Si nos fijamos en la teoría de la adquisición, la lengua se adquiere lentamente "y las habilidades orales emergen significativamente más tarde que las habilidades para la comprensión auditiva, incluso cuando las condiciones son perfectas" (Krashen, 1981, p. 108). Un retraso en la iniciación al habla, si se generan situaciones de escucha activa, "no causa ningún

retraso en el desarrollo de la excelencia en la adquisición de la L2 y puede que incluso sea beneficioso" (Krashen, 1981, p. 108) por evitar situaciones de ansiedad (con los beneficios que ello conlleva, como ya se ha visto).

Finalmente otro de los grandes puntos de discusión es el beneficio de la corrección de errores. Krashen (1982) afirma que la corrección tiene "poco o ningún efecto en la adquisición subconsciente" (p. 11). De hecho, según el mismo autor la investigación sobre el terreno ha demostrado que los estudiantes a los que se ha corregido sus errores en la producción oral o escrita en su proceso de aprendizaje no realizan menos errores, lo cual demostraría que la corrección no influye en el proceso de adquisición de una lengua y que tampoco sirve para asentar el conocimiento aprendido de forma consciente. Teniendo en cuenta lo que nos dice Agreda (2007), la corrección de errores directa es una de las causas más claras de generar ansiedad en los estudiantes y de disminuir la motivación por generar percepción de ineficacia. Por ello sería aconsejable no corregir el *output* generado por los estudiantes, particularmente en las actividades de tipo comunicativo. Si se quieren corregir errores, se debería limitar a los siguientes casos:

- Que el error interfiera en la comprensión del mensaje.
- Que el error pueda producir rechazo social por las características del mismo.
- Que el error sea muy frecuente y su corrección mejore significativamente la calidad del *output* generado.

Asimismo la fórmula usada para la corrección no debe ser en ningún caso la reformulación (método más común, según Coyle, 2005) puesto que genera mucha incertidumbre, por no saber con seguridad si se trataba de una respuesta o si el elemento a corregir hace referencia a la forma o el contenido. Una buena forma de corrección parece ser la repetición de la misma frase / construcción en tono interrogativo, de modo que el estudiante comprende que ha hecho un error, analiza y detecta el aspecto a mejorar y lo emite reformulándolo de forma correcta.

A continuación se hará una revisión somera de algunos de los métodos clásicos usados para la enseñanza de la lengua extranjera que se han considerado más interesantes y representativos. Excepto que se indique lo contrario, las descripciones de los métodos tradicionales basados en el aprendizaje consciente de la lengua se basan en la definición que de ellos hace Krashen (1981, 1982) y Rojo (2015).

Grammar-translation

Se trata de un método basado en el aprendizaje consciente de la lengua que se focaliza totalmente en la "forma y no el significado" (Krashen, 1982, p. 128). Se introducen normas gramaticales a cada lección que se explican metalingüísticamente y mediante ejemplos en forma de clase magistral. También se provee a los alumnos una lista bilingüe de vocabulario y un texto que muestra la norma y el vocabulario. Las actividades realizadas en clase se centran en practicar el material presentado en la sesión y en la traducción en ambas direcciones (de la L1 a la L2 y viceversa). Por lo tanto, es un método que obliga a los alumnos a producir *output* desde el inicio y a hacerlo de forma correcta. Por ello se considera que es una metodología que pone a los estudiantes a la defensiva desde el principio y eleva el filtro afectivo.

Audio-lingualism

Dicho método se basa en el aprendizaje memorístico de piezas de diálogo que se pretende que, a través del uso, pasen de ser frases estereotipadas o patrones integrados integrarse en el sistema lingüístico del estudiante. Se introducen diálogos en cada sesión que los alumnos deben representar mediante mímica y luego memorizar. El diálogo se practica varias veces y luego se realizan ejercicios de repetición, sustitución, transformación y traducción para "hacer el patrón automático" (Krashen, 1982, p. 130). Pero puesto que los diálogos se estructuran entorno a una estructura gramatical concreta en cada sesión (y por lo tanto suelen ser poco interesantes) y el objetivo se centra en la memorización, los alumnos dedican muy poca atención al mensaje. El método implica producción de *output* desde el primer momento y debe ser perfecta puesto que se basa en la imitación de los diálogos, lo cual eleva el filtro de muchos estudiantes. Por otro lado, "la aplicación de los diálogos aprendidos a conversación libre (...) es limitada" (p. 131).

Cognitive code

Método similar al *grammar-translation* pero con mayor atención a la producción y comprensión oral además de la escritura y la lectura. Basado en el aprendizaje consciente de las normas, que se enseñan mediante explicaciones metalingüísticas (a menudo en L1 cuando se estudia la lengua objetivo fuera de

contexto lingüístico, lo cual reduce la cantidad de *intake* que recibe el estudiante) y que se practican a través de ejercicios. Se complementan con otro tipo de ejercicios pensados para la comunicación como diálogos, juegos, *role playing*... Se exige a los estudiantes que generen *output* desde el inicio y se corrige todo el *output* producido (oral o escrito) puesto que se espera corrección desde el primer momento. Ello "predice un filtro elevado para muchos estudiantes" (Krashen, 1982, p. 134).

Direct method

Se trata de un método que trabaja a partir de un aprendizaje inductivo de la gramática: los estudiantes deben inferir las normas de la lengua después de confrontarse con una estructura concreta. Se trata de un método secuenciado que estudia las normas gramaticales que luego se practican en ejercicios. Todo el intercambio comunicativo que se lleva a cabo en la clase se realiza en la lengua objetivo, lo cual asegura una gran cantidad de *intake*, pero a la vez genera ansiedad y presión puesto que se ve obligado a producir *output* complejo cuando aún no se siente seguro. Ello favorece que el estudiante pueda ponerse a la defensiva. Se espera adecuación gramatical desde el principio y se corrigen los errores de forma muy frecuente.

3.5.2. Métodos basados en la "teoría de la adquisición"

La teoría de la adquisición de Krashen (1981, 1982), ya descrita en este trabajo, ha a L2 / LE. Según dicha teoría, es esencial que el alumnado reciba gran cantidad de *intake* (*input* que pueda comprender y procesar) para fomentar los procesos de adquisición inconsciente de la lengua, lo cual ocurre cuando la lengua se usa, precisamente, para comunicarse. En este sentido, el autor afirma que la clase de L2/LE debe tener como función principal aportar *intake* a los estudiantes (de hecho Krashen llega a afirmar que "si llenamos la clase de L2 con *input* óptimo para la adquisición es bastante posible que podamos conseguir mejores resultados [una adquisición de la lengua más eficaz] que [la pura exposición al] entorno informal, por lo menos hasta un nivel intermedio" (1982, p. 58). Los ejercicios que contemplan los intereses del alumnado y que tienen una clara intención comunicativa son más eficaces a la hora de producir adquisición del lenguaje. Los ejercicios más adecuados serán aquellos que consigan ser comprensibles, naturales, interesantes y a un nivel adecuado.

El *input,* para resultar óptimo y convertirse en *intake* debe cumplir algunas características:

- Debe ser comprensible, a lo cual puede contribuir el docente simplificando el *input* (hablar lento, articulación cara, uso de vocabulario frecuente, frases cortas y simples), hablando de temas que resulten familiares a los alumnos y aportando soporte extralingüístico en forma de fotos, diagramas, vídeos…

- Debe ser interesante o relevante para conseguir centrar al estudiante en el mensaje y no la forma, hasta el extremo de que "olvide que el mensaje está codificado en una lengua extranjera" (Krashen, 1982, p. 66). Los estudios parecen demostrar que los estudiantes dejan de prestar atención al significado al realizar ejercicios repetitivos.

- No debe estar secuenciado gramaticalmente para no menguar la calidad del *input* ni afectar la intención comunicativa.

- Debe ser suficiente en cantidad, elemento clave que dificulta la aplicación de ciertos métodos basados en la teoría de la adquisición en la escuela pública española: según Muñoz (2004) para activar los mecanismos de aprendizaje implícito, las condiciones de exposición al *intake* deben ser intensivas. La adquisición de un "elemento lingüístico requiere que el aprendiz tenga muchas oportunidades de encontrarlo en situaciones que le sean significativas, que le interesen y se esfuerce para comprenderlas" (p. 31) y solamente a través de la exposición continuada se llegará a interiorizar el elemento y usarlo en contextos productivos. Ello deberá ser muy tenido en cuenta al contemplar los métodos descritos a continuación: la cantidad de exposición es esencial para su éxito.

Natural approach

Se trata de un método basado en la adquisición cuyo objetivo principal es aportar *input* comprensible al alumnado y realizar actividades comunicativas, en las que el docente habla exclusivamente en la lengua objetivo pero los estudiantes pueden usar la lengua que prefieran. Se utiliza material de soporte (dibujos fotografías…) y el conocimiento previo de los estudiantes para facilitar la comprensión. El objetivo es capacitar a los estudiantes para que "hablen sobre ideas, realicen tareas y solucionen problemas" (Krashen, 1982, p. 138). Los estudiantes no están obligados a producir

hasta que se sientan preparados y los errores se ignoran siempre que no interrumpan la comunicación (particularmente oral), lo cual favorece la presencia de un filtro más bien bajo.

Total Physical Response (TPR)

Dicho método, propuesto por Asher en los años 60 se basa totalmente en la teoría de la adquisición y consiste en sesiones durante las cuales el docente emite una serie de comandos a los que los estudiantes deben reaccionar con una clara respuesta física. Los comandos empiezan siendo simples imperativos (poneros de pie, sentaos…) y van aumentando en complejidad (cuando cuente hasta tres le tocaréis el brazo derecho al compañero que tenéis delante…). De este modo, los estudiantes reciben una gran cantidad de *intake* (comprendido, a un nivel adecuado, natural y cuyo objetivo es la comunicación) en forma de actividad física lúdica que resulta motivante para los estudiantes, especialmente los más pequeños. Parece que la respuesta física no es ni siquiera indispensable para la adquisición pero es una herramienta muy útil para mantener a los estudiantes activamente involucrados y evitar la dispersión. No se exige a los alumnos que produzcan *output* hasta que se sientan preparados para ello y cuando quieren comenzar se les pide que elaboren comandos en sintonía con los que han escuchado en clase. Las características del método implican situaciones de poca ansiedad, puesto que no se exige a alumno individualmente que realice tareas que no se siente preparado para hacer, lo cual contribuye a una predisposición al aprendizaje, como ya se ha visto.

Por sus características, se trata de un método muy interesante para utilizar con alumnos que se inician a la nueva lengua y particularmente con niños por su componente lúdico. Pero incluso en adultos ha demostrado ser de gran efectividad: en los estudios que realizó sobre su método, Asher afirma que usando TPR sus alumnos aprendían hasta cinco veces más deprisa que alumnos control usando métodos tradicionales (particularmente midiendo la comprensión oral – escucha)

Método comunicativo

Se trata de un método con distintas aproximaciones, todas basadas en las hipótesis de Chomsky, que diferencian entre “competencia y uso, en la que la primera

representa el conocimiento tácito que subyace en la forma de usar la lengua de un nativo y la segunda representa el uso de la lengua y las instancias del uso de la lengua" (Roberts, 2004, p. 9). Su objetivo fundamental es la interacción entre los estudiantes (y en algunas aproximaciones también con agentes externos a la clase) utilizando la LE "en situaciones lo más reales posibles, como la resolución de problemas basados en su propia experiencia" (Rico-Martín y Jiménez, 2013, p. 190), es decir, actividades que acercan al estudiante a la vida cotidiana. No se ha hallado suficiente información sobre el desarrollo de las sesiones, la efectividad del método o sus implicaciones en términos de afectividad, motivación o ansiedad por parte del alumnado.

El modelo Ellis de aprendizaje de la L2/Le en el marco formal del aula

El modelo de Ellis aparece como una síntesis entre los modelos tradicionales basados en la gramática y los nuevos métodos basados en el enfoque comunicativo derivado de la teoría de la adquisición. Según Coyle (2005), Ellis defiende que "la adquisición no puede ocurrir si el aprendiz no percibe determinadas formas lingüísticas y léxico en la nueva lengua" (p. 150) y el docente debe usar estrategias para que los alumnos detecten determinados aspectos del *input*. Tras su identificación, el estudiante puede comparar dichos aspectos con su conocimiento / producción lingüística e integrarlos en su sistema lingüístico. Dicho proceso ayudará a reestructurar e ir completando su sistema.

Ellis sostiene que el conocimiento explícito de la lengua favorece el aprendizaje de la LE y mejorar en forma y fluidez, pero dicha iniciación al conocimiento formal de la lengua no debe comenzar hasta que los niños estén madurativamente preparados y lleven ya un tiempo (estima unos cuatro años) en contacto con la lengua objetivo. Defiende que será el conocimiento implícito de la lengua el que determinará si el individuo está preparado para incorporar una nueva norma aprendida de forma explícita. Su propuesta metodológica es que la enseñanza de "los rasgos morfosintácticos de la L2 debe ir intrínsecamente ligada al contexto del interacción significativa" (p. 153), por ejemplo aumentando la frecuencia de ciertos rasgos en el discurso del aula o materiales usados o programar tareas comunicativas en las que el uso de una estructura concreta sea necesario (evitando la artificialidad).

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)

AICLE (acrónimo español de la versión inglesa *Content and Language Integrated Learning* –CLIL-) es una de las últimas aportaciones a la metodología de enseñanza de la lengua extranjera y con cada vez mayor aplicación en nuestro territorio. Como remarcan Rico-Martín y Jiménez (2013), el objetivo de esta forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es "alcanzar una competencia lingüística en una segunda lengua que vaya más allá de los resultados de la enseñanza habitual de idiomas, al mismo tiempo que se adquiere una competencia coloquial" (p. 189). Martínez (2011) apunta que dicho método ha sido propuesto por la Unión Europea desde los años 90 como una de las formas más efectivas de desarrollar el plurilingüismo, entendido como "la capacidad del individuo para entender otras lenguas y culturas" (p. 191), como se detalla en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (MCERL) de la UE.

AICLE es un término muy amplio que implica una mayor integración curricular, que ha sido definido por Marsh como "un acercamiento en el que una lengua extranjera se usa como herramienta en el aprendizaje de una materia no lingüística en el que ambos, lenguaje y materia, tienen un rol compartido" (Martínez, 2011, p. 91). El gran cambio que propone AICLE vs. otras metodologías es que la enseñanza / adquisición de la lengua se hace a través de otras áreas del conocimiento que permiten a los niños ver la L2 como algo útil, aplicable y natural (Rodríguez y Varela, 2004): la materia presentada puede no ser siempre interesante para los alumnos pero sí será relevante (Krashen, 1982).

AICLE incluye programas con niveles de exposición a la lengua muy diversos, desde la inmersión lingüística total practicada en Canadá (que pretende el bilingüismo, entendido como doble monolingüismo, en que el hablante tiene el mismo nivel en ambas lenguas), programas de inmersión lingüística parcial en las que la lengua objetivo ocupa un 50-60% del tiempo del currículum, la realización de una o dos asignaturas en la lengua extranjera o las llamadas "duchas lingüísticas" regulares, que son sesiones breves de 20-30 minutos pero frecuentes. El hecho de trabajar las diferentes áreas del currículo en la LE no obvia la necesidad de cursar clases específicas de la materia "lengua extranjera", en las que los estudiantes trabajarán el sistema gramatical de la lengua para poder usarla de forma adecuada (Rico-Martín y Jiménez, 2013). La clave está, en cualquier caso, en la coordinación entre docentes de todas las

áreas de conocimiento y los especialistas de inglés para conseguir resultados satisfactorios (Rodríguez y Varela, 2004).

También resulta muy relevante la tolerancia del error, puesto que el mensaje es más importante que la corrección y ello debe ser tenido en cuenta en todo momento, incluida la evaluación.

AICLE responde a muchas de las demandas hechas por la teoría de la adquisición, puesto que fomenta la motivación instrumental y propone el uso de una LE para acercarse a otras áreas de estudio o interés y no como una finalidad en sí mismo (Rico-Martín y Jiménez, 2013). La investigación ha demostrado que aquellos estudiantes que han aprendido una nueva lengua mediante AICLE obtienen mejores resultados que alumnos no-AICLE de niveles superiores (Martínez, 2011) posiblemente debido a la mayor motivación y percepción de utilidad ya mencionadas (Navés, 2009). En comparación con otros métodos de suplemento de horas de exposición a la lengua (por ejemplo, estancias en el extranjero o cursos extraescolares) AICLE demuestra ser claramente más efectivo que los programas focalizados en la instrucción del idioma (Navés, 2009)

Como balance de AICLE, decir que presenta una serie de ventajas (Navés, 2009):

- Favorece un aprendizaje natural.
- Da una sentido al aprendizaje de la LE.
- Pone énfasis en el significado vs. la forma sin olvidarse de esta última.
- Incrementa la exposición a la lengua y ofrece *input* comprensible y significativo.

Asimismo presenta algunas deficiencias, especialmente por lo que respecta a los recursos disponibles para asegurar su óptima aplicación:

- Falta de formación específica del profesorado.
- Falta de docentes con doble titulación en un área de conocimiento e idioma.
- Falta de materiales preparados para su uso en el aula.
- Ambigüedad en la evaluación: los criterios de qué y cómo evaluar no están del todo claros.
- Incertidumbre sobre los resultados en las pruebas de nivel escolar, que están pensadas para evaluar los conocimientos formales de la lengua (gramática) y no la capacidad comunicativa.

Se puede considerar, pues, que el uso de AICLE es una muy buena opción para mejorar el conocimiento de LE de los niños en contexto escolar, pero, aunque el acercamiento metodológico a usar será el que se considere apropiado en el área de conocimiento objetivo (materia) no se han podido encontrar datos que valoren si afecta y de qué manera al proceso de enseñanza-aprendizaje de otras áreas del conocimiento, particularmente si quieren presentarse desde una metodología activa, participativa y vivencial.

4. CONCLUSIONES

Como conclusiones, nos gustaría hacer un trabajo de síntesis de hipótesis, métodos y propuestas para plantear algunas directrices a tener en cuenta si se quiere acercar una lengua extranjera a niños de entre 3 y 8 años (segundo ciclo de infantil y primeros dos cursos de primaria) en contexto escolar utilizando una metodología activa y participativa. Nos ha sorprendido ver que se siguen utilizando en las escuelas públicas españolas métodos cuya falta de eficacia ha sido repetidamente contrastada, particularmente con niños. Hoy en día siguen existiendo muchos libros de texto que, bajo una apariencia moderna y actual, se basan en el aprendizaje formal y consciente de la lengua, mezclando una serie de métodos (*grammar-translation*, *audio-lingualism*, *cognitive code*...) y añadiéndoles algunos aspectos algo más vistosos a nivel formal (por ejemplo, soporte TIC) pero manteniendo la esencia de dichas fórmulas. Asimismo resulta llamativo que los métodos basados en la teoría de la adquisición estén poco extendidos, seguramente porque resultan bastante más exigentes desde el punto de vista del docente de LE y requieren que el claustro y la línea pedagógica de la escuela los acepte: en muchos casos implican o una organización / ubicación del grupo-clase o del aula distinta de la habitual (por ejemplo los ejercicios TPR) o la implicación de otros miembros del claustro y una reorganización de las áreas del conocimiento (por ejemplo AICLE).

Teniendo en cuenta lo visto durante el trabajo, la iniciación a la LE durante el período de infantil parece ser discutible, pero es muy posible que su falta de eficacia aparente se deba, fundamentalmente, a aspectos metodológicos. Se requiere contrastar en mayor medida los datos encontrados aunque es posible que no existan estudios al respecto que tengan en cuenta la metodología para el aprendizaje / adquisición de la LE.

Ante la falta de datos concluyentes, si se decide iniciar de forma temprana (en el segundo ciclo de infantil) el contacto con la LE, se deben tener en cuenta algunos factores para favorecer el éxito:

- Considerar la motivación como un aspecto clave y que debe planificarse y trabajarse al mismo nivel que los contenidos, puesto que es esencial para que los estudiantes se muestren receptivos y con ganas de aprender. La variedad y la sorpresa deben ser recursos habituales para mantener la atención e interés de los niños.

- Trabajar el factor emocional desde el inicio como un elemento clave en el aprendizaje:

    - Crear un ambiente de baja ansiedad y exigencia con los alumnos que contribuya a un estado de relajación y apertura.

    - Fomentar un clima de cohesión y pertenencia al grupo, con un foco importante en el respeto al otro. Fomentar la autoestima, el bienestar y la percepción de logro.

    - Evitar al máximo la corrección, excepto en aquellos casos en que sea totalmente imprescindible (usos de la lengua que generen incomprensión, malentendidos o rechazo social y, de forma muy esporádica, aquellos errores que sean muy muy frecuentes y cuya modificación mejore sustancialmente la calidad del discurso) y valorar (y hacer que los niños comprendan) el riesgo y el error como un camino hacia el aprendizaje.

- Trabajar en base a metodologías centradas en la adquisición y asegurar una cantidad importante de horas de contacto con la lengua para que el proceso de adquisición se vaya asentando. 45 minutos a la semana, como hacen algunos centros que la autora conoce, presentan pocas ventajas y suponen un riesgo no menospreciable de iniciar una relación poco positiva entre el niño aprendiz y la lengua. Idealmente se debería tender hacia sesiones cortas pero diarias, como recomienda el proyecto *Foreign languages in Primary and Preschool Education: Context and outcomes* dentro del Programa Sócrates / Lingua, pero lo cierto es que en el contexto escolar español actual esto es difícil y poco realista. Sí se puede intentar asegurar un mínimo de 2-3 sesiones semanales de 45-60 minutos, más aún si se plantean las sesiones de LE desde un punto de

vista holístico durante las cuales se aborden distintos temas, centros de interés, etc, en sintonía con la programación general del curso.

- Es también importante y relativamente sencillo implicar a las familias para incrementar el número de horas semanales de exposición a la lengua y facilitar así la adquisición: fomentar la visión de tv o películas en versión original, el uso de moodle o herramientas TIC similares para que las canciones infantiles en inglés tratadas en clase también se puedan escuchar en casa… En etapas posteriores tener una biblioteca de aula de libros / cuentos / álbumes ilustrados en inglés auténticos (no simplificados) que los niños puedan mirar en clase o llevarse a su hogar. Se ha demostrado que dicho "refuerzo" contribuye a incrementar el conocimiento de la lengua "sin apenas esfuerzo y remarcando la idea del inglés como lengua útil y que vale la pena ser aprendida" (British Council, 2013).

- Primar el contacto oral con la lengua y centrarse en el aquí y ahora para dotar de contexto a los mensajes. Usar soportes visuales de toda clase (material gráfico, vídeos, maquetas, mapas conceptuales…) para facilitar la comprensión de los mensajes emitidos y utilizar un lenguaje claro, sencillo y comprensible en sintonía con el nivel del grupo.

  - Obviar las secuenciaciones gramaticales y de vocabulario y concentrarse en la comunicación, usando todos los recursos que sean necesarios para que sea efectiva. Sin seguir un orden de adquisición preestablecido, sí centrarse en el uso recurrente de expresiones, formas sintácticas y vocabulario concreto para facilitar la incorporación por parte de los niños (a mayor repetición mayor facilidad de adquisición, como propone Ellis en Coyle, 2005).

  - En la medida de lo posible, usar los recursos que ofrece la Administración (por ejemplo, auxiliares de conversación) para aportar a los niños mayor cantidad de *input* de calidad y ejemplos de nativos hablantes de lengua extranjera que den sentido al aprendizaje del idioma.

- Proponer actividades en sintonía con los instintos y habilidades propios de los niños de la franja 3-8: deben ser reales, tener sentido desde la perspectiva del

niño, ser genuinamente interesantes y no simples ejercicios de lengua. Se pretende que el alumno "sienta y viva la experiencia del aprendizaje como suya, y no como algo impuesto y forzado por el docente" (Alías, 2011, p. 39). Se debe dar un cariz pragmático a la lengua, dar a los niños la oportunidad de "hacer cosas" con la LE que estén en sintonía con su momento evolutivo, necesidades e inquietudes y generar situaciones en las que su deseo de comunicarse les obligue a encontrar formas creativas para expresarse: juegos, role playing, adivinanzas, enigmas, bailes, canciones… El movimiento y la motricidad deben considerarse esenciales y un recurso a usar siempre que sea posible, puesto que sintonizan perfectamente con la franja de edad y contribuyen a dotar de significado e interés a las actividades propuestas.

  - Toda actividad propuesta debe cumplir los criterios establecidos por Krashen: aportar *input* comprensible, en situaciones de baja ansiedad y que contengan mensajes interesantes para los niños.
  - Usar juegos de forma recurrente y considerarlos como una actividad fundamental, que conecta directamente con la esencia del niño que no sólo los disfruta si no que los entiende como un fin en sí mismos. En situaciones de juego los niños se apropian del lenguaje y se implican en la construcción de su propio conocimiento (Castrillón, 2003).

- Pensar las clases de LE como plataforma para sensibilizar a los pequeños hacia el fenómeno de la diversidad cultural creando en ellos actitudes positivas de tolerancia y aprecio hacia las diferencias.
- Considerar la evaluación como aspecto básico:
  - Evaluación constante de las actividades propuestas a nivel afectivo, motivacional y de resultados obtenidos.
  - Evaluar la cantidad de *input* para la adquisición generado con las actividades.
  - Evaluar a los alumnos a través de la observación y las actividades propuestas en clase.
  - Centrarse en la evaluación de la adquisición de la lengua y la comprensión en contextos comunicativos informales. No requerir la

generación de *output* por parte de los niños, especialmente durante los dos primeros cursos: buscar fórmulas en sintonía con los ejercicios TPR.

- Evitar al máximo exámenes y tests orales o escritos que pongan a los estudiantes a la defensiva. Evaluar siempre la capacidad comunicativa y no aspectos puntuales de la lengua para obtener una imagen clara del nivel y progresión de los estudiantes.

- Apoyar al profesorado para asegurar una gran preparación de los especialistas en LE tanto a nivel pedagógico (capacidad de diseñar actividades, motivar a los alumnos, desarrollar su propio plan de trabajo en función del grupo-clase…) como en conocimiento y uso de la lengua. Los especialistas deben estar comprometidos con su tarea y en permanente reciclaje para poder aplicar las nuevas tendencias que faciliten el éxito en el desarrollo de su tarea.

- Aportar continuidad a los proyectos de iniciación temprana a la LE: hacer efectiva la coordinación teórica que debe haber entre los especialistas en infantil y primaria y asegurar una homogeneidad en métodos, aproximación y formas de trabajar que den coherencia a la forma de aprender la lengua extranjera.

Para cumplir con las premisas propuestas, puede ser interesante combinar metodologías: por ejemplo usar la clase de inglés para proponer actividades TPR una o dos veces a la semana, proponer un área del conocimiento motivadora o un centro de interés que se trabaje en la lengua extranjera (por ejemplo la expresión plástica) o utilizar el recurso del *storytelling* con una cierta frecuencia como complemento al acercamiento a los cuentos en lengua materna. Evitar al máximo el uso del recurso escrito hasta los 8-9 años, cuando la lectoescritura está totalmente afianzada. Cuando se introduzcan textos deben ser lo más reales posibles, evitando versiones simplificadas que restan sentido e interés a la lectura.

Es esencial que la práctica docente, aplicando los principios detallados más arriba, se evalúe de forma continuada y, dentro de las posibilidades, se investigue de forma comparativa vs. otras aproximaciones al aprendizaje de una LE con el mismo tipo de alumnado. Solamente a través de la investigación educativa se podrán sacar conclusiones que permitan avanzar en la práctica docente y tomar decisiones tan importantes y con consecuencias organizativas, económicas y de gestión como la iniciación de los niños a una LE en el segundo ciclo de educación infantil.

5. PROSPECTIVA Y LIMITACIONES

La realización del presente trabajo ha sido muy enriquecedora desde muchos puntos de vista y consideramos que ayudará a la autora a iniciar su tarea docente con un mayor conocimiento y mejores posibilidades para desarrollarla de forma exitosa. La falta de tiempo, pero, no ha permitido profundizar en todos aquellos aspectos que se consideran importantes y, en algunos casos, se han tenido que dejar apartados sin tratar por no haber podido consultar un mínimo aceptable de documentos al respecto. Los aspectos mencionados se intentarán cubrir en un futuro reciente puesto que se considera de gran importancia tenerlos en cuenta y estar al día sobre los mismos para asegurar una práctica docente de la mayor calidad.

Nos hubiera gustado profundizar en los métodos comunicativos (ACL y ECL) que apenas se han podido tratar en el trabajo y sobre los cuales no se ha podido leer lo suficiente como para comprender sus principios y fundamentos ni hacerse una idea sobre su aplicabilidad con niños de educación infantil. La autora ha descubierto de su existencia y su aparente influencia en Europa durante los últimos lustros algunos días antes de la entrega del trabajo, por lo que no se ha podido indagar más que someramente al respecto. Asimismo hubiera sido muy interesante poder indagar sobre los métodos de *storytelling* y dramatización sobre los que se ha podido leer alguna cosa pero no lo suficiente como para hacerlos constar en el trabajo.

Sobre el método TPR, que la autora considera crucial para la iniciación a la LE, especialmente con niños pequeños, nos hubiera gustado analizar de forma más extensiva la propuesta metodológica concreta y rutinas / secuencias y programación de sesiones pensadas para niños.

Finalmente, no se han encontrado estudios que afronten de forma seria y trasversal la eficacia de la introducción de la LE en niños pequeños en contexto escolar. No se han podido consultar directamente las investigaciones referenciadas, sobre cuyas conclusiones se ha leído en artículos de terceros. Pero aparentemente algunos de sus aspectos metodológicos son algo débiles (o no están detallados en los artículos consultados): por ejemplo no tener en cuenta los métodos usados para la enseñanza de la LE a los niños (de pequeños y de mayores), o el número de horas de exposición con los distintos métodos y a las distintas edades. Por ello sería de gran interés consultarlos de primera mano y buscar otras fuentes que complementen dichas investigaciones, a nivel español y en otros países.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. BIBLIOGRAFÍA

- Universidad Internacional de la Rioja. (2014) *Tema 2. Aprendizaje de la Lengua Extranjera en la Etapa de Educación Infantil: objetivos y métodos*. Material no publicado.

6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ágreda, M. (2007). Strategies to motivate in the language classroom. *Interlinguïstica*, n. 17, pp. 57-62. Recuperado por última vez el 20/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316398

- Alías, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de educación primaria. *Campo abierto*, v. 30, n. 2, pp. 23-41. Recuperado por última vez el 18/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899059

- British Council (18 de junio de 2013). *Aprender inglés con la televisión, un refuerzo fundamental*. RTVE. Recuperado por última vez el 12/05/2015 de http://www.rtve.es/infantil/noticias/aprender-ingles-television-refuerzo-fundamental/691100.shtml

- Castrillón, O. L. (2003). Encouraging the development of children's oral communicative competences through play. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development,* v. 4, n. 1, pp. 59-64. Recuperado por última vez el 05/06/2015 de http://dialnet.unirioja.es//servlet/articulo?codigo=4858519

- Coyle, Y. (2005). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. *Porta Linguarum,* n. 3, pp. 147-159. Recuperado por última vez el 19/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153789

- Economist Insights (2012). *How cultural and communication barriers affect business. Competing across borders*. Recuperado por última vez el 15/05/2015 de http://www.economistinsights.com/sites/default/files/downloads/Competing%20across%20borders.pdf

- EF (2013). *Índice del nivel de inglés. Tercera edición*. Recuperado por última vez el 22/04/2015 de http://www.ef.com.es/epi/

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Recuperado por última vez el 15/03/2015 de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Recuperado por última vez el 15/03/2015 de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Martínez, M. (2011). An overview of Content and Languague Integrated Learning: origins, features and research outcomes. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, n. 11, pp. 93-101. Recuperado por última vez el 20/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655768

- Muñoz, C. (2004). L'avançament de la introducció de la lengua estrangera: una fugida enrere? *Llengua, societat i comunicación*, n. 1, pp. 29-34. Recuperado por última vez el 20/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4850135

- Navés, T. (2007). Per aprender anglès, com més aviat, millor? L'aprenentatge d el'anglès com a llengua estrangera. *Llengua, societat i comunicación,* n. 5, pp. 13-19. Recuperado por última vez el 20/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4850163

- Navés, T. (2009). És prometedor el futur de l'aprenatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE-CLIL) a la llum de la recerca?. *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, pp. 189-214. Recuperado por última vez el 28/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3228774

- Paradis, J. (2008). Second Language Acquisition in Childhood. En Hoff, E. & Shatz, M. (Eds) *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 387-406). Recuperado por última vez el 22/05/2015 de http://www.ualberta.ca/~jparadis/Paradis_childSLA_%20copy.PDF

- Recino, U. y Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Edumecentro*, n. 2, v. 3, pp. 20-27. Recuperado por última vez el 10/06/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4804917

- Rico-Martín, A. y Jiménez, M. (2013). Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: una aproximación a la metodología de AICLE. En López, J. L. (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural.* pp. 183-200. Recuperado por última vez el 20/05/2015 de http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2012.pdf

- Rodríguez, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, v. 16, pp. 145-161. Recuperado por última vez el 30/05/2015 de http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110151A/19352

- Rodríguez, B. y Varela, R. (2004). Models of teaching foreign languages to young children. *Didáctica (lengua y literatura),* v. 16, pp. 163-175. Rec Recuperado por última vez el 22/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1126539

- Rojo, S. (2015). *AICLE: metodología innovadora en el aula de educación infantil.* Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. Recuperado por última vez el 10/06/2015 de http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6163

- Sánchez-Reyes, S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula,* n. 12, pp. 43-53. Recuperado por última vez el 19/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=846909

- Torres, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, v. 1, pp. 1-9. Recuperado por última vez el 19/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913031

- Zanón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *CL&E,* v. 16, pp. 93-110. Recuperado por última vez el 16/05/2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126275