

**Universidad Internacional de la Rioja
Facultad de Educación**

La Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en Educación Infantil: Propuesta de Intervención a partir del análisis e investigación

Trabajo de fin de grado presentado por:

Anna Vicens Garrido

Titulación:

Grado en Educación Infantil

Línea de investigación:

Propuesta de Intervención

Directora:

Bárbara Tiozzo

Barcelona

Julio 2015

Firmado por: Anna Vicens Garrido

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos Pedagógicos

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal elaborar una Propuesta de Intervención para mejorar la adquisición del inglés en Educación Infantil.

En primer lugar, para llegar a este fin, es necesario elaborar un marco teórico que nos permita comprender la situación real actual del inglés en España. De este modo, nos basaremos en el estudio y análisis de aquellos factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, para realizar nuestra propuesta e intentar proporcionar un soporte auxiliar que compense los puntos débiles del sistema educativo de nuestro país, respecto al inglés. Posteriormente, consideraremos los distintos enfoques metodológicos, referentes a la enseñanza del inglés, para poder extraer aquellos aspectos más interesantes y efectivos de cada uno. Por otro lado, se elaborará un marco empírico, donde quedarán expuestos diversos casos de estudiantes europeos, con respecto a sus experiencias con el idioma. Finalmente, se elaborará la propuesta metodológica, concretándola en actividades que fomenten una buena adquisición del inglés, basada en los factores que intervienen en la misma.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, enseñanza, lengua extranjera, inglés, métodos, factores, propuesta de intervención, educación infantil.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. INTRODUCCIÓN	2
2.2. FACTORES IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	6
2.2.1. FACTOR EDAD	7
2.2.2. FACTOR TIEMPO: HORAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES	10
2.2.3. FACTOR ENSEÑANZA: MAESTRO Y METODOLOGÍA	13
2.2.4. FACTOR ENTORNO: FAMILIA, PAÍS, LENGUA MATERNA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	19
2.2.5. FACTOR CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ALUMNO	22
2.3. APROXIMACIÓN A LOS MÉTODOS	25
3. MARCO EMPÍRICO	30
3.1. INTRODUCCIÓN	30
3.2. MUESTRA DEL ESTUDIO	31
3.3. DISEÑO DEL CUESTIONARIO	31
3.4. DATOS OBTENIDOS	31
3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	35
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	38
4.1. PRESENTACIÓN: PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	38
4.2. OBJETIVOS GENERALES	43
4.3. CONTEXTUALIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN	44
4.4. ACTIVIDADES	46
4.5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	59
5. CONCLUSIONES	61
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	62
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

8. ANEXOS	67
8.1. ANEXO 1. ENCUESTA	67
8.2. ANEXO 2. <i>CHARLIE'S STORY</i>	69
8.3. ANEXO 3. <i>EVERYBODY SITTING DOWN SONG</i>	70
8.4. ANEXO 4. <i>IF YOU'RE HAPPY SONG</i>	71
8.5. ANEXO 5. <i>WHAT'S THE WEATHER SONG</i>	72
8.6. ANEXO 6. <i>GOODBYE SONG</i>	73
8.7. ANEXO 7. <i>STORY 1: I'M HUNGRY</i>	74
8.8. ANEXO 8. <i>DO YOU LIKE SONG</i>	75
8.9. ANEXO 9. <i>STORY 2 TO ACT: THE VERY HUNGRY FROG</i>	76

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Este trabajo de búsqueda e investigación educativa pretende responder a uno de los mayores interrogantes que se formula actualmente nuestro país respecto al aprendizaje de una lengua extranjera: cómo mejorar la enseñanza del inglés para obtener un buen aprendizaje adquisitivo en lo referente al *writing, reading, listening y speaking* de dicho idioma.

La importancia de esta lengua, fruto de la globalización y la consecuente comunicación con el resto del mundo, evidencia la necesidad de adquirir una buena competencia en el uso de la misma. Por este motivo, este proyecto va dirigido a todos aquéllos a quienes concierne la educación y, más concretamente, el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa como herramienta fundamental para el desarrollo integral de la persona.

En primer lugar, se contemplarán y analizarán los diversos factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua, extranjera o materna, planteando y estudiando los posibles motivos de la deficiencia lingüística de la lengua inglesa en España, a partir de la comparación con los Sistemas Educativos Escandinavos y teniendo en cuenta los estudios del *European Survey on Language Competences ESCL*.

En segundo lugar, a partir de este análisis previo, se estudiarán los diversos métodos de enseñanza del inglés y se expondrá un estudio realizado a partir de diversos casos de individuos procedentes de distintos países de la Unión Europea, respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. Concretamente, se considerarán varias experiencias de personas españolas (bilingües), belgas (francófonos y flamencos), danesas, austriacas y alemanas, entre otras.

Finalmente, tomando como base este marco teórico y empírico creado, así como la propia experiencia como especialista en la enseñanza de la lengua inglesa, se realizará una propuesta de intervención a nivel de Educación Infantil.

De este modo, el objetivo general de este trabajo consiste en elaborar una metodología de enseñanza que sirva como mejora para la adquisición de la lengua inglesa en España, concretándola en una propuesta de intervención en Educación Infantil. Para ello, nos basaremos en el estudio y el análisis de los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, así como los métodos pedagógicos de enseñanza del inglés. No obstante, a medida que avance el estudio, se irán respondiendo a

aquellas preguntas que surgen del análisis de los factores, como por ejemplo: cuándo y cómo empezar a enseñar esta lengua.

Por otro lado, para poder alcanzar esta meta, también es necesario plantearse los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Analizar la realidad de la enseñanza-aprendizaje del inglés en nuestro país, comparándola con otros países de la UE.
3. Indagar aquellos métodos más utilizados en la trayectoria histórica de la enseñanza del inglés.
4. Crear un marco empírico propio, basado en casos de estudiantes europeos con respecto al inglés.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN

En este segundo apartado se elaborará un cuadro teórico para estudiar todos aquellos factores que influyen en el aprendizaje de una nueva lengua. A partir de un análisis comparativo entre países de distinta índole, dónde la adquisición del inglés se efectúa con eficiencia, se irá visualizando una línea de actuación respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Para este estudio, se tendrán en cuenta aquellos factores en los cuales se diferencian los países nórdicos respecto al nuestro, para así poder proponer un perfil metodológico. Llegado a este punto, se contemplarán diversas metodologías de enseñanza del inglés analizándolas y evaluando sus resultados.

La pregunta que probablemente surja en este punto será: “**¿Por qué fijarse en los países nórdicos?**”. En primer lugar, según los informes anuales PISA respecto a la educación de los países miembros de la UE, el ranking del dominio del inglés respecto a las competencias *writing*, *listening* y *reading*, está encabezado por los países nórdicos de Europa: Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia. A continuación se muestran los datos extraídos del estudio Europeo *First European Survey on Language Competences*, realizado por la Comisión Europea de Educación y Entrenamiento.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes que adquiere cada nivel de Inglés general al finalizar la escolarización obligatoria.

Educational system	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
France (EN)	31	40	15	9	5
Flemish community of Belgium (FR)	16	41	20	15	7
Poland (EN)	24	34	17	15	10
Spain (EN)	22	35	17	14	13
Portugal (EN)	20	33	16	16	15
French Community of Belgium (EN)	11	36	24	19	10
Bulgaria (EN)	20	28	16	16	19
German Community of Belgium (FR)	9	29	21	21	19
Greece (EN)	13	22	16	22	26
Croatia (EN)	11	23	18	24	23
Slovenia (EN)	6	22	19	25	29
Estonia (EN)	7	20	12	20	41
Netherlands (EN)	2	14	18	30	36
Malta (EN)	2	7	9	22	60
Sweden (EN)	1	6	11	25	57

Extraída del estudio First European Survey on Language Competences, 2011

El estudio muestra el porcentaje de alumnos que adquiere cada nivel de lengua inglesa, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, al finalizar la enseñanza escolar obligatoria. De este modo, se observa que la amplia mayoría del alumnado sueco adquiere el nivel B, concretamente el 82%; mientras que la mayor parte de los alumnos españoles sólo alcanzan el nivel inferior A.

Con el objetivo de comprender la metodología utilizada para la enseñanza eficiente de la lengua inglesa en los países del norte de Europa, es preciso hacer un esbozo del Sistema Educativo Finlandés, el cual se tomará generalmente como ejemplo, ya que tiene una gran influencia en la enseñanza específica de la lengua inglesa. Los países nórdicos son bastante parecidos con respecto a su política educativa; además, todos ellos han sido influidos por los ideales de las nuevas pedagogías. En primer lugar, dichos países contemplan la entrada tardía del alumno a la educación; así como el momento de incorporar las calificaciones, el cual no tiene lugar hasta octavo grado, con la intención de no fomentar la competitividad. En un principio, el enfoque del currículo se centraba en promover las competencias generales, incorporando el factor liberal de las nuevas corrientes pedagógicas; sin embargo no acabó de funcionar. No obstante, todas las metodologías nórdicas están influenciadas por estas nuevas concepciones; a pesar de que haya diversos matices que las diferencian. Comparando Finlandia con Suecia, se observa que el primer país tiene una enseñanza más sistemática y propone un buen programa - más o menos parecido para todos, manteniendo un énfasis en las materias-

; sin embargo, en lo referente a Suecia, se opta por la variedad de la enseñanza a través de una individualización de ésta.

El marco curricular de Finlandia se basa en una clara explicitación de aquello que requiere saber y debe saber hacer el alumno con respecto a las diversas materias y grados. Entre los objetivos, se incluye mostrar una actitud responsable y respetuosa, desarrollar la identidad finlandesa y europea, y comprender los puntos fuertes y débiles de uno mismo. Por otro lado, hay una elevada consideración hacia los alumnos, los cuales son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje; incluso son invitados a participar en la organización del curso, dónde los docentes hacen propuestas y los adolescentes aportan su opinión e informan de sus intereses. De este modo, los alumnos son capaces de expresar sus necesidades, arriesgarse a cometer errores, corregir sus propias producciones, etc. Es decir, son capaces de desarrollar habilidades como consecuencia directa de la autonomía que tienen acerca de su aprendizaje. Asimismo, desde la escuela, también se pone énfasis en la socialización de los alumnos, remarcando la importancia de un comportamiento adecuado, en lo que concierne a la no tolerancia hacia nadie que interrumpa o moleste cuando se está trabajando.

Los principios de la educación finlandesa se basan en la igualdad, partiendo de la idea que todos pueden llegar a lograr buenos resultados con una buena dosis de disciplina, esfuerzo y responsabilidad. Estos aprendizajes empiezan a los siete años; así como la introducción a la lectura, la cual nunca empieza antes de dicha edad. Tanto en Finlandia como en Noruega, durante los primeros seis (diez en el caso de Noruega) años de la Educación Primaria, los niños tienen al mismo maestro en todas o la mayoría de asignaturas, con el objetivo de fortalecer su estabilidad emocional y seguridad. La enseñanza obligatoria está comprendida en nueve años, terminando a los 16 años de edad. No obstante, en caso de que el alumno lo necesite, puede realizar un año más en la escuela. Al terminar la escolarización obligatoria, los estudiantes pueden elegir si quieren estudiar educación vocacional o educación general. La primera vía consiste en la formación técnica para un oficio; la segunda consiste en la educación Secundaria Superior o preparatoria para la Universidad, y tiene una duración de tres años. Los datos muestran que más de la mitad de los alumnos estudian carreras de formación técnica; además, existen “puentes” para el alumnado que desee cambiar de orientación. Así pues, la educación vocacional también tiene una continuación en la Educación Superior.

La disciplina escolar de los colegios finlandeses es alta; además se potencia el esfuerzo, así como el reconocimiento de la excelencia. No obstante, el clima general de las clases no es de evaluación obsesiva; sino que se respira un ambiente destensado y abierto. Un hecho interesante a destacar, consiste en que la repetición de curso no está contemplada, probablemente debido a la corroboración de que repetir curso no tiene por qué influir en la mejora del rendimiento del estudiante. No obstante, si algún alumno tiene dificultades, se le asigna un profesor de refuerzo y clases extra, con el objetivo de evitar que se retrase. Además, hay más de una oportunidad para aprobar: si se suspende, los alumnos alargan la jornada escolar una hora al día para lograr aprender aquello que no se entendió; si de este modo tampoco consiguen comprenderlo, destinan el verano para dicha tarea. Con respecto a las necesidades de los alumnos, destaca la elevada flexibilidad organizativa que tiene cada centro, ya que está dotado de gran autonomía. En relación a este hecho, los alumnos con dificultades educativas detectadas al inicio de primaria, están dotados de profesores de apoyo, que generalmente intervienen dentro del aula del alumno a lo largo de toda la escolaridad. De igual forma, cada centro dispone de psicólogos y logopedas (en términos generales) y está vinculado a equipos de soporte externos. En Finlandia se utilizan todos los medios disponibles para intentar detectar todas aquellas dificultades en el aprendizaje en edades tempranas, con el objetivo de aplicar rápidamente todos los medios de intervención para que pueda tener lugar una evolución positiva. En aquello que respecta a la atención a la diversidad, Finlandia propone encargarse de dicho aspecto mediante el trabajo conjunto de dos profesores en cada aula y contemplando los intereses y necesidades de los alumnos.

La jornada escolar en los países nórdicos suele comenzar sobre las 8:30-9:00 de la mañana y finaliza las 3:00 de la tarde, con un paréntesis a las 12:00-12:30 para la comida. Además, tienen numerosos descansos de quince minutos al aire libre entre cada clase -cuya duración es de 45 minutos; tiempo en el que el alumno es capaz de estar totalmente concentrado a fines de retener mejor todos los conocimientos-. Los finlandeses; así como también los daneses, tienen menos horas lectivas que nosotros; aproximadamente 600 a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Además, los deberes a realizar en casa se reducen al mínimo e imprescindible, con el objetivo de facilitar la asistencia a actividades extraescolares. Respecto a los idiomas, están obligados a aprender inglés y sueco; y pueden elegir estudiar algún otro u optar a materias más artísticas como el baile, la cocina, el hockey, etc. Por otro lado, el ratio de alumnos por profesor no supera los 20 estudiantes por clase. Además, si hay alumnos

con necesidades educativas especiales, el ratio se reduce obligatoriamente. Con respecto a los días festivos opcionales que decide hacer el propio centro, los alumnos y profesores están obligados a alargar la jornada escolar para compensar las clases que se pierdan durante dicho día festivo.

Otro aspecto importante a resaltar, consiste en el encaje de tres estructuras imprescindibles en el entorno de cada alumno: la familia, la escuela y los recursos socioculturales (ludotecas, bibliotecas, cines, etc.). Estos tres elementos funcionan de manera coordinada, manteniendo una confianza indispensable, y complementan sus esfuerzos, dirigidos hacia una misma dirección. Un ejemplo de este hecho es la existencia de sillas disponibles al final de cada aula para que profesores, alumnos de prácticas o familiares puedan entrar libremente a observar y aprender los unos de los otros. De este modo, se genera un trabajo y aprendizaje cooperativo que favorece la atmosfera del estudiante. Asimismo, existen redes de bibliotecas escolares bien conectadas y accesibles en toda la comunidad, con personal especializado. Cabe destacar que en Finlandia, el 80% de las familias destinan una parte del fin de semana en ir a la biblioteca, para fomentar y estimular la lectura.

Los alumnos finlandeses poseen material, transporte escolar, una comida mínima al día y matriculas gratuitas durante toda la escolarización, obligatoria y post-obligatoria. Este hecho se debe a que la mayor inversión presupuestaria del estado, en torno al 11-12%, va dirigida al sector de la educación. De tal manera, el sistema social finlandés contribuye con numerosas ayudas oficiales a las familias para que puedan compaginar su trabajo con la atención a sus hijos.

Para finalizar este apartado, resaltamos la importancia que este país otorga al Sistema Educativo, tal y como Harry Skog, secretario de Estado de Educación de Finlandia desde 2006, afirmaba; “La educación es la llave para el desarrollo de un país”.

2.2. FACTORES IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En primer lugar, cabe decir que son muchas las teorías que defienden la importancia de aprender una segunda lengua para el desarrollo neuronal, pues aprender un segundo idioma mejora todas las funciones cognitivas; la atención; la percepción; la memoria; la inteligencia y el lenguaje. Igualmente, diversos estudios muestran que el cerebro de una persona bilingüe tiene más materia gris que el cerebro de una persona monolingüe. De tal manera, el aprendizaje de un idioma genera un desarrollo en

diversas áreas; así pues, es una herramienta fundamental para la formación integral de la persona.

Por otro lado, algunos estudios afirman que el aprendizaje de un segundo idioma estimula el desarrollo de una parte del cerebro encargada de la fluidez verbal, es decir, el hecho de practicar una segunda lengua puede mejorar nuestra habilidad de hablar la lengua materna. De esta forma, como se explicará posteriormente, la estimulación neuronal puede producir cambios en la estructura del cerebro; es decir, mediante el aprendizaje es posible alterar la fisiología cerebral.

2.2.1. FACTOR EDAD

Llegados a este punto, la primera cuestión que se plantea es la siguiente: **¿Cuándo?** Es decir, **¿cuál es el momento óptimo para el aprendizaje de una nueva lengua?**

Nuestro cerebro está neurológicamente preparado para aprender. No obstante, el ser humano no muestra la misma capacidad de aprendizaje durante toda su vida. Por este motivo, es imprescindible considerar la importancia de la educación temprana, es decir, considerar el periodo de la Educación Infantil, pues es ésta la etapa más significativa en la formación del individuo, ya que las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración. Aquéllos niños que empiezan el estudio de una lengua extranjera a edades tempranas, muestran una mayor flexibilidad mental, creatividad, habilidades de pensamiento divergente superiores, además de una mayor habilidad de escucha y memoria (Tagliere, 2007).

El descubrimiento de la capacidad plástica que tienen las neuronas humanas, las cuales son capaces de adaptarse a casi cualquier circunstancia, evidencian la posibilidad de asimilar conocimientos nuevos. Los recién nacidos tienen miles de millones de neuronas, entre las cuales se establecen conexiones sinápticas que se multiplican rápidamente al entrar en contacto con la estimulación exterior. Esta estimulación, a través de la actividad mental, favorece la creación de más y mejores conexiones neuronales, las cuales darán lugar a estructuras funcionales que constituirán la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. Por este motivo, es importante estimular el cerebro del niño en los primeros años de vida, proporcionándole un ambiente rico en estímulos, dónde la enseñanza devendrá una herramienta imprescindible para el desarrollo de la persona.

En esta línea, para la introducción de una nueva lengua, debemos considerar los períodos sensitivos; es decir, los momentos de máxima flexibilidad neuronal en la cual el sistema nervioso es especialmente sensible a una serie de factores que incidirán en el aprendizaje y desarrollo posterior (Montessori). En este momento será crítica la labor pedagógica, ya que nos indicará el tiempo en el que una determinada estimulación debe tener lugar para que se alcancen diferentes logros.

En otras palabras, la importancia de aprender un idioma en edades tempranas recae en la existencia de una etapa en el desarrollo del ser humano dónde el cerebro se muestra más predispuesto para realizar exitosamente un determinado aprendizaje, en este caso, de una segunda lengua. Pasado este período, la adquisición no se realizará con la misma intensidad ni naturalidad, tal y como ocurre en el primer idioma (Lightbown y Spada, 1999). Así pues, un elemento que no se alcanzará con éxito pasada estas edades tempranas será la pronunciación. Según Patkowski (1980), aquellos que no hayan empezado el estudio de un segundo idioma antes de los 15 años, nunca podrán alcanzar el mismo dominio que un nativo. En esta misma línea, Chomsky (1959) argumenta que llegados a esa edad, el aprendizaje del idioma puede tener lugar, pero con mayor dificultad y menos probabilidades de lograr un nivel de fluidez natural.

Uno de los principales argumentos en contra de la enseñanza de un idioma en edades tempranas es la creencia de la interferencia lingüística. No obstante, los resultados de diversos estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil demuestran que no es tan inevitable como se presuponía (McLaughlin, 1985). En este sentido, alumnos de distintos ambientes socioeconómicos parecen tener y hacer los mismos errores en su idioma materno y en el segundo. En el caso de comunidades bilingües, este hecho se evidencia: si bien es cierto que en edades tempranas es posible que en ocasiones se haga uso de extranjerismos; también lo es que los niños son perfectamente capaces de hablar ambas lenguas con fluidez, eliminando las interferencias con el paso del tiempo.

En estas edades, los niños son buenos en interpretar el significado general, sin entender necesariamente el significado específico de cada palabra. Por lo tanto, será importante la metodología respecto a cómo se enseña el inglés: gesticulando, modulando la voz, haciendo uso del lenguaje corporal, pronunciando correctamente y, por supuesto, utilizándolo constantemente. Por otro lado, en este periodo, la creatividad destaca por su elevada presencia; pues se encuentran en pleno pensamiento imaginativo o fantasioso, a través del cual pueden utilizar la lengua de modo creativo,

expresando estructuras gramaticales o el léxico de un modo espontáneo, divertido y natural, sin sentirse cohibidos por los posibles errores que puedan cometer. Además, se debe tener en cuenta otra característica típica de la edad: la importancia del juego. Precisamente a través de éste, los niños aprenden y desarrollan su psicomotricidad. Por lo tanto, el factor lúdico en la enseñanza-aprendizaje del inglés será imprescindible. Finalmente, no se debe olvidar la necesidad de comunicación innata de las personas, como seres sociales; también los niños poseen el instinto de interacción con los demás a través del lenguaje, pues necesitan expresarse y comprender el mundo que les rodea. Por estos motivos, es importante el uso de la lengua durante las clases de inglés, así como ofrecer oportunidades de expresión y escucha.

Por otro lado, si se analiza el sistema educativo español, se observa que la enseñanza del inglés tiene lugar a partir de la Educación Primaria Obligatoria; es decir, desde la edad temprana de 5-6 años. No obstante, en muchos de los casos, en Educación Infantil ya se imparte esta lengua desde los 3 años. Este hecho se ve reafirmado e impulsado por la Unión Europea, quién contempla los beneficios de la enseñanza de una lengua extranjera desde edades tempranas. En este sentido, parece ser que en España, los niños expuestos al idioma a edades más tempranas, obtienen mejores aptitudes para el aprendizaje del inglés, debido a una exposición más larga ante el idioma.

Este hecho contrasta con aquellos países con elevados resultados de adquisición de la lengua inglesa al acabar la Educación Obligatoria, como Dinamarca o Finlandia, dónde se observa que la introducción de dicho idioma en la escuela no empieza hasta los nueve años de edad. El motivo en el que se sostiene su actuación consiste en el hecho de relacionar la madurez con una consecuente mejor asimilación del idioma. No obstante, el hecho de que el inglés no se incorpore en la escuela hasta edades más tardías, no significa que los niños no estén expuestos a dicho idioma, tal y como se explicará posteriormente.

Consecuentemente, en este sentido se puede considerar que el momento en el cual se incorpora la lengua inglesa en la escuela no siempre es un factor exclusivamente determinante para alcanzar unos resultados óptimos. Por lo tanto, este hecho hace que nos planteemos el análisis de diversos aspectos, como la necesidad de tener en cuenta otros factores, tales como las circunstancias ambientales de cada país, la calidad de la educación, etc. las cuales se analizarán posteriormente.

2.2.2. FACTOR TIEMPO: HORAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES

Resulta imposible establecer con precisión el número de horas necesarias para aprender un nuevo idioma, pues alcanzar un buen nivel depende de muchos factores, como la motivación, la experiencia, la actitud y aptitud del alumno, el contexto, la pedagogía utilizada... A través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) se delimitan las capacidades que se deben controlar en cada uno de los niveles con respecto a las competencias de comprensión (auditiva y visual), habla (interacción y expresión oral) y escritura (expresión escrita). Asimismo, el *Foreign Service Institute* del Departamento de Estado, establece una clasificación de la dificultad de aprender cada lengua para una persona nativa inglesa. De modo general se establece una aproximación de unas 200 horas para los niveles A1 y A2, que se ven incrementadas conforme se avanza en la escala de niveles, llegando a unas 500 horas para los niveles B1 y B2 y unas 650 para los niveles C1 y C2, dónde la relación tiempo-dificultad de las actividades resulta mayor. Es decir, se concluye que se requieren un total de 1350 horas para adquirir un nivel avanzado del idioma. De tal manera, cabe considerar que estas horas varían dependiendo de las diferencias entre el idioma materno y el idioma nuevo a aprender.

Por otro lado, si se considera el tiempo que tarda un neonato en adquirir su primer idioma a través de una inmersión total, es decir, de aproximadamente 16 horas diarias durante dos años, se obtiene una cifra de más de 10.000 horas invertidas. No obstante, también hay que tener en cuenta que los patrones de aprendizaje son distintos en función de las edades y de las características personales. Además, el hecho de no tener estructuras prefijadas en el aprendizaje de la primera lengua hace considerar que ante la segunda los alumnos ya tengan un *background* específico, motivo por el cual no se empieza desde cero; es decir, no son totalmente *empty-handed*. Por lo tanto, con este hecho se puede generar una idea de la importancia del medio interno y externo alumno, y no únicamente de la escuela para aprender una lengua.

Respecto a la comparativa de los diversos sistemas educativos y la inversión de tiempo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, España se sitúa entre uno de los países dónde más tiempo se destina al aprendizaje de esta lengua, llegando a la *cifra mínima recomendada* de 806 horas en toda la etapa escolar obligatoria. De este modo, según el informe *Tiempo Anual de Enseñanza Recomendado en la Educación Obligatoria a Tiempo Completo en Europa* (Comisión Europea Eurydice, 2013) el tiempo se reparte del siguiente modo:

Tabla 2. Distribución temporal por cursos del Inglés en España y Finlandia.

España		Finlandia	
Curso	Horas anuales	Curso	Horas anuales
1	56	1	-
2	56	2	-
3	70	3	228
4	70	4	
5	70	5	
6	70	6	
7	105	7	228
8	105	8	
9	105	9	
10	105		

**Datos extraídos del Informe Recommended Annual Taught Time in Full-time Compulsory Education in Europe, 2013*

Estas dos tablas nos muestran las horas de inglés destinadas a cada curso o etapa escolar en España y Finlandia. Si se contemplan los datos extraídos de la primera tabla, se observa que en España se destinan 56 horas anuales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa durante los dos primeros cursos de la educación obligatoria; 70 horas anuales los cuatro años posteriores y 105 horas anuales cada curso durante los cuatro últimos años de escolarización. En otras palabras, estas cifras muestran que en España se invierten de una hora y media a tres horas mínimas semanalmente para la enseñanza de la lengua inglesa. En total, estamos hablando de un mínimo de 806 horas invertidas en el aprendizaje-enseñanza del inglés durante la etapa de escolarización obligatoria, es decir, durante diez años.

Por otro lado, si se contempla la segunda tabla tomando como ejemplo Finlandia o un país escandinavo dónde los resultados respecto al nivel de inglés muestren una buena o muy buena habilidad en dicho idioma, se puede observar cómo la inversión de tiempo dedicado a la enseñanza escolar de la lengua inglesa disminuye considerablemente con respecto a España. De este modo, en los cuatro primeros años de aprendizaje-enseñanza del inglés, se destinan un total de 228 horas, o en otras palabras, se invierte un promedio de 57 horas anuales. En la posterior y final etapa escolar, es decir, los últimos tres años de escolarización obligatoria, esta cifra aumenta a 76 horas por curso. Explicado de otro modo, aunque existe una flexibilidad con respecto a la repartición de estas horas, se podría decir que se destina una media ponderada de entre hora y media y dos horas mínimas semanales a la enseñanza-aprendizaje del inglés. Así pues, considerando países con características parecidas a Finlandia, como Suecia o Dinamarca, se observa que el total de horas mínimas escolares destinadas al

aprendizaje del inglés se encuentra en torno a las 500 horas repartidas en algunos de los cursos pertenecientes a la educación obligatoria.

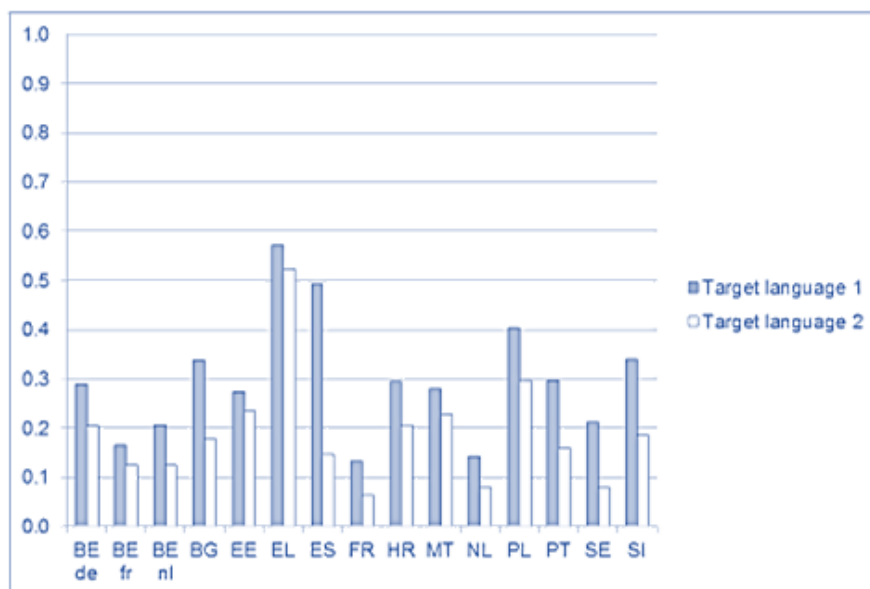
Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa Española, el número de horas de inglés que se imparten semanalmente en el centro no parece afectar significativamente al rendimiento si consideramos la lectura y expresión escrita. Sin embargo, parece observarse un pequeño efecto positivo en la destreza oral; este hecho posiblemente es debido a que la exposición al idioma sea un factor más importante para dicha destreza.

De este modo, si se considera únicamente y de forma aislada el factor cantidad de tiempo invertido en la enseñanza y aprendizaje escolar de la lengua inglesa, se puede extraer la conclusión de que el número de clases semanales de inglés no parece afectar al rendimiento; es decir, éste no es un factor determinante para alcanzar un nivel óptimo del idioma. Por lo tanto, debemos profundizar más, indagando en otros factores que influyan en el aprendizaje de la lengua inglesa, como la metodología utilizada o las dinámicas de trabajo y aprendizaje.

Así pues, con respecto a este apartado, es preciso considerar el factor referido al tiempo extraescolar dedicado al aprendizaje del inglés. Teniendo en cuenta las cifras, se observa que aproximadamente el 45% de los alumnos españoles acuden a clases extraescolares de ampliación del idioma; respecto al 15% de Suecia. No obstante, se ha constatado que, de modo general, aquellos alumnos que reciben horas de ampliación del inglés, muestran mejoras en los resultados de las habilidades para el idioma. Esta evidencia podría deberse a dos factores; en primer lugar el hecho de destinar más horas para aprender inglés genera un aumento de la exposición al idioma que evidencia la importancia del rendimiento a largo plazo; y, en segundo lugar, tal vez la metodología seguida en las clases extraescolares sea distinta y afecte a la capacidad de motivación del alumno. No obstante, una vez más deben tenerse en cuenta el rendimiento y eficiencia de los países nórdicos, cuyo tiempo destinado a las clases escolares y extraescolares es muy inferior al de España y, sin embargo, obtienen mejores resultados en las competencias de la lengua inglesa.

En la siguiente tabla se muestra la participación en clases extraescolares de inglés - *Target language 1*-, respecto a diferentes países, así como también la segunda lengua extranjera opcional a aprender. En este caso, interesa fijarse en España (ES) y Suecia (SE), para visualizar la diferencia en inversión temporal extraescolar, que se menciona anteriormente.

Tabla 5. Participación en clases extras de la primera (Target language 1) y segunda (TL2) lengua extranjera



Extraída del estudio *First European Survey on Language Competences*, 2011

2.2.3. FACTOR ENSEÑANZA: MAESTRO Y METODOLOGÍA

Si bien considerados los factores anteriores de un modo aislado, se ha llegado a la conclusión, a través de diversos argumentos constatados, de que ambas variables no son exclusivamente determinantes para alcanzar un buen aprendizaje del idioma extranjero; **¿qué elementos influyen notablemente en el logro de la habilidad necesaria para el buen uso del inglés?**

Para responder a la pregunta inicial planteada, debemos centrarnos en otros factores: el maestro y la metodología. “La calidad de la enseñanza es esencial para un aprendizaje exitoso a cualquier edad; por lo tanto, debemos asegurarnos que los profesores de idiomas tengan un sólido dominio de la lengua que enseñan, tengan acceso a una preparación inicial de alta calidad, a un continuo entrenamiento y posean las habilidades interculturales necesarias” (*Council of Europe*, 2008).

En primer lugar, si se analiza la formación de los maestros especialistas en lengua inglesa en España, se observa que el Real Decreto 1594/2001 establece que el nivel de inglés necesario para impartir dicha lengua extranjera en magisterio, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, debe ser el B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por lo tanto, el nivel exigido a los maestros españoles al finalizar sus estudios se sitúa en un grado intermedio; entre básico y avanzado-superior, dónde el grado de fluidez es suficiente para que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Para comprender qué representa realmente dicho nivel,

es interesante establecer una comparativa con, por ejemplo, Dinamarca y observar que el nivel B2 se adquiere aproximadamente a la edad de 12 años. Además, si se considera el hecho de que el nivel exigido al finalizar Bachillerato es el B1, se puede llegar a la conclusión que el nivel B2 no es demasiado elevado. Analizando otro aspecto de la formación de los maestros, la nota de corte obtenida a partir de la media de Bachillerato y la selectividad necesaria para entrar en la Universidad de Educación Infantil o Primaria se encuentra aproximadamente en torno al 6 sobre 14 puntos. Profundizando en los estudios de formación de Educación Infantil y Primaria, cabe subrayar que actualmente son comprendidos en 240 créditos europeos (ECTS) - cursados en cuatro años-; de los cuales 30-60 de éstos son destinados a realizar una mención en un área específica del conocimiento; en este caso, el de lengua extranjera. Durante los cuatro años de carrera universitaria se cursan asignaturas como Psicología de la Educación y Desarrollo; Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales, Historia de la Educación, etc. es decir, se transmite la teoría de cómo enseñar matemáticas o historia a los niños, entre otras. Además desde segundo curso, se realizan prácticas en centros escolares de observación e intervención para aprender a enseñar. Sin embargo, según explica el profesor Fernando Vílchez, formador de futuros profesores durante treinta años en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y antiguo vicedecano, “el título de grado no evalúa la capacidad de enseñar, ni los rasgos de la personalidad de los alumnos, ni los sentimientos o emociones que experimenta el aspirante ante los niños”. Centrándose en el nivel de exigencia de dichos estudios de formación del profesorado, en numerosas ocasiones los propios docentes han pedido una mejora de la formación de los futuros maestros, ya que consideraban que el nivel ofrecido con respecto a diversos ámbitos no era el suficiente.

En segundo lugar, sería interesante analizar el proceso de mantenimiento profesional que llevan a cabo los maestros activos en la docencia con respecto a la metodología, los nuevos conocimientos lingüísticos, tecnológicos, etc. Desde el Departamento de Educación se incentiva la formación continua del profesorado mediante los sexenios o retribuciones complementarias abonadas al personal docente que haya participado en un mínimo de cursos y actividades de formación durante seis años de servicio educativo. Asimismo, la LOGSE determina que la formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado, el cual debe realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional. Esta formación es competencia de las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma, la cual

establece un determinado número de horas mínimas a realizar, destinadas a la formación docente.

Otra variable interesante a tener en cuenta consiste en el horario de los profesores españoles en comparación con los docentes de países nórdicos como Suecia. En referencia a la jornada laboral, los maestros suecos trabajan más horas semanalmente que los maestros españoles; sin embargo, en Suecia las horas lectivas destinadas a todas las materias, incluida la lengua inglesa, son menores. Este hecho nos hace considerar que en los países nórdicos de Europa, los maestros tienen más horas no lectivas que dedican a la preparación, reuniones, etc. que en España.

Por otro lado, centrándose en el análisis de los maestros en Finlandia, cabe destacar diversas diferencias. En primer lugar, considerando la formación del profesorado, el nivel de exigencia por la elevada calificación académica del profesorado (es necesario más de un nueve sobre diez de promedio de bachillerato y reválida) y la importancia otorgada al trabajo social (participación en actividades sociales, voluntariado, etc.), sintetizan una importante selección de acceso a la Universidad de aproximadamente un 25% del alumnado, el cual es considerado competente. Posteriormente, cada Universidad elige sus aspirantes a partir de una entrevista, dónde se valora la capacidad de comunicación y empatía, un resumen de la lectura de un libro, una explicación de un tema ante una clase, una demostración de aptitudes artísticas a través de la pintura o de un instrumento musical, una prueba matemática y otra prueba de aptitudes tecnológicas. Según Javier Melgarejo, licenciado en Psicología y doctor en Pedagogía, quién ha realizado diversos estudios sobre el Sistema Educativo Finlandés, “son las pruebas más duras de todo el país”. En acabar el proceso de selección, se inicia el periodo de formación docente mediante una exigente licenciatura, periodos de prácticas y la tesina final. El objetivo que se persigue consiste en seleccionar y formar los mejores docentes para situarlos en los primeros años de enseñanza; momento en el cual se aprenden los fundamentos de todos los aprendizajes posteriores, y se realizan conexiones mentales que estructurarán toda la vida. De este modo, todos los profesores son bilingües y han realizado diversos años de sus estudios en países de habla inglesa.

“Como parte del entrenamiento de un profesor de idiomas, los programas de intercambio entre los Estados Miembros de la Unión Europea deben ser activamente impulsados y apoyados” (*Council of Europe*, 2008). En esta misma línea, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se propone un Plan de Acción, dónde se

recomienda a los futuros profesores que estudien durante un periodo de tiempo en otro país dónde se hable la lengua a enseñar.

Son muchos los organismos que afirman que para una buena formación continuada de los profesores de lenguas extranjeras, es necesario el mantenimiento de la lengua a través de estancias, proyectos o actividades que posibiliten el intercambio lingüístico y sociocultural. De esta forma, es preciso impulsar un plan de acción que permita acoger docentes extranjeros y promover las estancias en países extranjeros para los profesores de idiomas españoles.

Para concluir el análisis de la figura del maestro de lengua inglesa, en este apartado queda expuesta la importancia e influencia de la formación del profesor a la hora de realizar una enseñanza de calidad, que posibilite a los alumnos adquirir un buen nivel de competencia en el idioma extranjero.

Si se tiene en cuenta el maestro, implícitamente se plantea la necesidad de considerar el factor *metodología* como parte fundamental de las competencias de éste. Los mecanismos y estrategias que permiten llevar a cabo la labor docente, adaptándose en función del alumnado, improvisando con el objetivo de aprovechar determinadas situaciones, atendiendo a toda la diversidad del aula teniendo en cuenta las características específicas de los alumnos, familias, etc. crean un modo de hacer, una manera de enseñar. Por este motivo, cada profesor no está exento de utilizar su propia metodología. Sin embargo, para un uso eficiente de una determinada metodología, es preciso realizar un análisis, observación, evaluación y planificación de posibles mejoras de ésta. Según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística, una gran parte del profesorado considera que todas las competencias lingüísticas a adquirir son igualmente importantes. Sin embargo, existe una distinción entre la ideología que considera el docente respecto a las dimensiones a evaluar y el modo de operar o metodología dónde planifica e incluye el contenido y posterior evaluación. Como maestro, este factor es importante a tener en cuenta, pues será necesario crear actividades para trabajar todas las competencias y evaluarlas siguiendo un mismo criterio de puntuación. Para empezar, en este apartado se analizan los rasgos metodológicos generales comunes referentes a la enseñanza de idiomas a través de una comparativa entre España y Finlandia. Posteriormente, las diversas metodologías son tratadas detalladamente.

“No nos preocupamos tanto por la gramática al principio, sino por la conversación” Petja Nyleänen, del Instituto Iberoamericano de Finlandia. Tal y como se detalla

posteriormente, una de las teorías que hacen referencia a la adquisición de un nuevo idioma, postula que el lenguaje se adquiere sin memorizar, sin pensar cómo estructurar aquello que se quiere transmitir, es decir, de una manera inconsciente. Siguiendo la forma natural de adquisición del lenguaje, en Finlandia tienen en cuenta este modelo metodológico y aplican una metodología basada en el uso de la lengua con el fin de aprenderla.

El objetivo principal de la enseñanza de las segundas lenguas en Finlandia es el hecho de considerarlas como un instrumento para aprender otros conocimientos, no un fin en sí mismo. Es decir, el objetivo de aprender un nuevo idioma es dotarlo de significado útil, práctico. Para alcanzar dicho objetivo, el Sistema Educativo Finlandés otorga una elevada libertad metodológica, con respecto a cómo organizar las clases, qué material utilizar, etc. En este sentido, un amplio número de maestros finlandeses utiliza a menudo juegos, recursos TIC, vídeos, cómics, música... hecho que dota las clases de inglés de un carácter divertido.

Por otro lado, un dato interesante centrado en las diferencias observadas con respecto a las metodologías consiste en la dedicación otorgada al inglés: los profesores españoles envían más deberes que en Suecia, dónde la dedicación a dicha tarea no llega a las dos horas semanales, y consideran que los alumnos deberían dedicar más horas para hacer deberes; concretamente, más de tres horas semanales. Curiosamente, se ha demostrado que el número de horas dedicadas a los deberes de inglés no aumenta las puntuaciones en ninguna de las destrezas de: *writing*, *reading* o *listening*. Este hecho contra intuitivo, plantea la necesidad de analizar las dinámicas de trabajo y aprendizaje del idioma en España, comparándolas con otros países, cuyos resultados son mucho mejores. De tal manera, en Suecia se destina más tiempo a preparar los exámenes de lengua inglesa que en España (Según datos extraídos del *Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas*).

Como parte de la metodología, se ha verificado que los planes de intercambio del alumnado, así como las oportunidades y proyectos lingüísticos, entre otros, influyen positivamente en la mejora de la adquisición del idioma. En este sentido, de acuerdo con el Estudio *First European Survey on Language Competences*, realizado por la Comisión Europea de Educación y Entrenamiento, las oportunidades recibidas para los intercambios y la participación en proyectos lingüísticos son, en general, bajos en los Estados Miembros de la UE.

Otra variable que ayuda a establecer una relación positiva con la adquisición de las habilidades del idioma, es el uso de la lengua por parte del profesor y alumnos. Los docentes de lenguas extranjeras deben ofrecer el propio uso de la lengua inglesa para reforzar la parte oral del idioma, impartiendo las clases en inglés. Además, es imprescindible crear situaciones que favorezcan a los alumnos el uso del idioma. En esta misma línea, el intercambio de personal, docente o no, en los centros escolares también favorece la adquisición del inglés creando más oportunidades para su uso.

Por otro lado, como factor condicionante de la metodología del docente, existe un recurso de elevada importancia para facilitar e incentivar el aprendizaje del inglés: las nuevas tecnologías. Generalmente, aquellos profesores que hacen uso de las TIC, las utilizan para la enseñanza fuera de las clases. Sin embargo, se trata de un elemento significativo para la mejora del inglés, pues facilita el acceso a un entorno intercultural dónde el inglés se convierte en una herramienta indispensable para comunicarse.

Finalmente, una variable que parece afectar al aprendizaje del inglés consiste en el tamaño del aula y el ratio de alumnos por profesor. Este aspecto educativo ha sido muy estudiado y debatido, debido a que puede ser uno de los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes, además de tener un impacto considerable sobre el nivel de gastos económicos de la educación. Cabe decir que la evidencia sobre estos aspectos es bastante contradictoria. Numerosos países han reducido el tamaño de las clases sin ninguna mejora perceptible en el rendimiento académico. Por otro lado, otros estudios muestran que en aquellas clases más amplias dónde se imparte inglés se obtienen mejores resultados en las habilidades de lectura y escritura. Asimismo, los grupos reducidos permiten a los profesores centrarse más en las necesidades de cada estudiante, minimizando la cantidad de horas de clase necesarias para considerar a cada alumno. Sin embargo, aunque existe alguna evidencia de que las clases menos numerosas pueden beneficiar a grupos específicos de estudiantes, cuyo rendimiento es menos elevado, la evidencia de los efectos de las diferencias en el tamaño de las clases en el rendimiento de los estudiantes no es muy alta, siempre y cuando el tamaño del grupo-clase no sea considerable. Finalmente, cabría considerar que en algunos casos, para las horas destinadas al inglés, se utilizan agrupaciones flexibles, con el objetivo de reducir el ratio de alumnos por profesor. Sin embargo, probablemente el factor determinante relacionado con el tamaño de aulas y grupos de alumnos esté relacionado con el tipo de metodología que utiliza el profesor para adaptarse a dichas circunstancias; por ejemplo, permitiendo una mayor flexibilidad para la innovación en el aula, satisfacción en el trabajo del profesor, etc.

2.2.4. FACTOR ENTORNO: FAMILIA, PAÍS, LENGUA MATERNA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Llegado a este punto y analizados todos aquellos factores que hacen referencia a las competencias escolares, es preciso considerar otros elementos que influyen en la adquisición de la lengua inglesa. Si bien es cierto que factores como la climatología pueden afectar de algún modo en la tendencia comportamental y actitudinal de la sociedad, en este informe no se tendrán en consideración. Por este motivo, en primer lugar se contemplará el factor familiar, siguiendo el método comparativo entre países; en este caso, España y Suecia. En relación al entorno familiar de los alumnos, observamos -en el estudio *European Survey on Language Competences, 2013*- que el porcentaje de madres españolas que trabajan a tiempo completo es mucho menor que en Suecia; situándose en un 45% frente al 70% de éste país Escandinavo. Respecto al nivel educativo de los padres y madres de los alumnos, España se sitúa en un nivel inferior respecto a Suecia, dónde más del 50% de las familias suecas poseen una educación superior (ISCED 5A, 5B y 6) respecto al 35% de las familias españolas. El hecho de poseer un entorno familiar con titulaciones universitarias, genera una ventaja respecto a la mejora de los resultados en todas las competencias de los alumnos. En relación a este apartado, se ha observado que la educación de la madre tiene un efecto positivo en las puntuaciones de *writing, reading y listening*. Del mismo modo, también se ha corroborado que el status laboral del padre tiene un impacto positivo en las puntuaciones de los niños, sobre todo si tomamos en consideración aspectos como la comprensión lectora y expresión escrita: así pues, aquellos alumnos cuyos padres poseen empleos de alta cualificación obtienen mejores resultados. Además, tomando en consideración el empleo de las madres, se ha verificado que aquéllos alumnos cuyas madres se encuentran en el sector servicios, también obtienen mejores resultados.

Por otro lado, el nivel del idioma de las familias de los alumnos también tiene una gran influencia en las puntuaciones de éstos últimos: el conocimiento de la lengua inglesa de los padres se traduce en mejores resultados de la misma en los estudiantes. De este modo, el hecho que el padre tenga un buen nivel de inglés y, consecuentemente, sea posible un uso del idioma en el entorno familiar, es uno de los determinantes más importantes para que el niño pueda desarrollar una capacidad auditiva desde una temprana edad y, de tal manera, mejorar su rendimiento de comprensión de la lengua inglesa; hecho que genera a su vez una mejora en el resto de habilidades necesarias para el uso del idioma. Así pues, si se analiza y compara este factor, se observa que se establece una importante diferencia entre España y Suecia, pues el porcentaje de

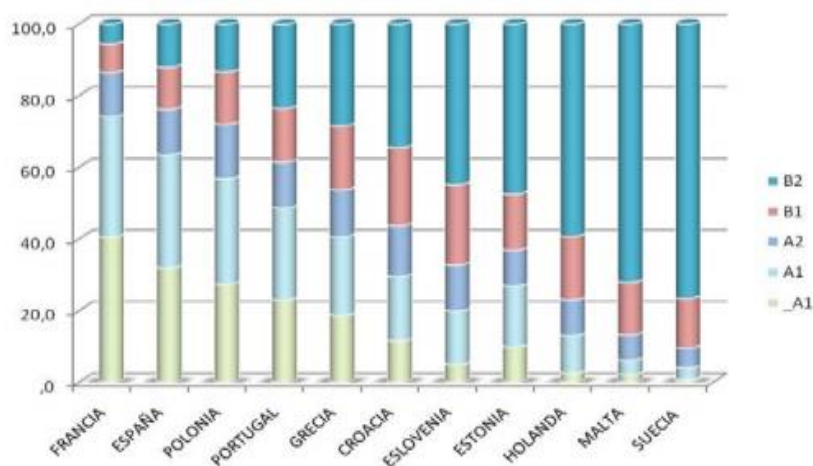
padres que dominan la lengua inglesa en Suecia se encuentra alrededor del 80%, mientras que en España se sitúa sobre el 20%.

Siguiendo esta misma línea, algunos estudios afirman que aquellos países con un mayor índice socioeconómico y cultural obtienen un mejor resultado en lengua extranjera, generalmente. Así pues, el gasto educativo por estudiante de secundaria del año 2010 tiene una relación positiva con los resultados obtenidos con respecto a la lengua inglesa. Por este motivo, es importante que desde las instituciones educativas se apueste por el conocimiento de las lenguas extranjeras, con el fin de fomentar el aprendizaje y uso entre las generaciones actuales e integrarlo en el entorno familiar y la sociedad para lograr una mayor internalización y herencia cultural para las futuras generaciones. No obstante, el nivel socioeconómico de cada país no es un factor exclusivamente determinante, pues países como Suecia o Dinamarca, dotados de un nivel económico mayor que Finlandia, figuran varios puestos por debajo en el informe PISA. Por otro lado, otro factor interesante a resaltar sería el hecho observado con respecto a la población del país expresada en millones de habitantes: el tamaño de los países también parece afectar; de este modo, aquellos países más grandes obtienen peores resultados en el estudio del inglés. Cabe especificar, que este dato está ligado a las características del entorno de cada territorio, las cuales se analizan en el siguiente apartado.

Si se centra la atención en el factor de la familia lingüística, se observa que, en primer lugar, aquellos idiomas que pertenecen a la familia lingüística germana, como son el inglés, holandés y sueco, facilitan el aprendizaje del inglés adquiriendo más pronto todas las habilidades del mismo, debido a las similitudes entre idiomas. De tal manera, considerando aquellos países donde la lengua oficial es una lengua romance, se ha observado que se obtienen peores resultados en lo referente a la lengua inglesa, y en todas las competencias. Este estudio ilustra la importancia de la proximidad entre idiomas de familias lingüísticas, para adquirir un nuevo idioma; en este caso, el inglés. De este modo, los estudiantes del norte de Europa poseen una ventaja de aprendizaje comparativo con respecto a este idioma. No obstante, esta ventaja, ocasionada por la proximidad lingüística, tiene relevancia en los primeros contactos con el idioma; posteriormente, este factor se equilibra, igualándose al resto de parlantes de otras lenguas. Por otro lado, también se ha observado que las regiones multilingües obtienen mejores resultados en lo que respecta al *listening* que los países monolingües.

En la siguiente tabla se observa el nivel de inglés obtenido en algunos países europeos.

Tabla 4. Comprensión oral del Inglés: Porcentaje por país en los niveles de competencia europeos



Extraída del Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL, 2012

Con respecto al conjunto de indicadores vinculados con el contacto de la lengua inglesa en actividades externas al aula, todos los factores analizados presentan correlaciones importantes con la habilidad relacionada con el *listening*. Concretamente, la variable que hace referencia a los medios de comunicación posee una relación extremadamente importante para una buena adquisición de la lengua inglesa. Centrándose en los resultados obtenidos en el EECL, la comparativa entre países cuestiona la capacidad del alumnado español para comprender el inglés de forma oral; ya que una amplia mayoría, en torno al 64% del alumnado, se sitúa entre los niveles -A1 y A1 del inglés; por lo tanto, muy por debajo del nivel de referencia que se supone que se debe alcanzar al finalizar los estudios de escolarización obligatoria. Diversos datos reflejan que el hecho de ver y escuchar productos audiovisuales y la televisión en versión original (con o sin subtítulos) mejoran la comprensión oral del inglés. Por este motivo, aquellos alumnos de países que sólo ven y escuchan la televisión en versión doblada, poseen un nivel muy bajo de inglés oral. Fijándose en la tabla relacionada con el uso de la versión original, con o sin subtitular, y el doblaje de los programas y películas de la televisión, respecto a cada país -extraída del estudio *First European Survey on Language Competences*-, se observa que aquellos países con rendimientos más bajos en la lengua inglesa, utilizan el método de doblaje en el cine y la televisión. Por otro lado, aquellos países, como Suecia, los cuales se basan en el uso de la versión original con subtítulos para programas de televisión y películas cinematográficas, obtienen una mejor adquisición del inglés y, por lo tanto, mejores resultados en las habilidades desarrolladas del idioma. De este modo, el Sistema Educativo Escolar debería aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para impulsar ambientes de inmersión en Inglés, que potencien la comprensión oral a través de la experimentación

vivencial desde la autonomía, y la apropiación progresiva de lenguas extranjeras en un contexto de interculturalidad efectiva para, asimismo, complementar la limitación en el desarrollo de la habilidad oral. Sin embargo, este hecho supondría una transformación de los hábitos sociales y culturales españoles a partir de la concienciación social, y la posterior priorización en aquéllos quienes todavía no tienen hábitos audiovisuales consolidados: los niños y adolescentes. Para ello, sería necesario el trabajo conjunto de los centros escolares, familias y medios de comunicación; así como también incidir en la metodología a través de actividades extracurriculares transversales, que impliquen el uso de los medios audiovisuales relacionados con películas y documentales en versión original. Fijándose en la tabla relacionada con el uso de la versión original con o sin subtítular y el doblaje de los programas y películas de la televisión respecto a cada país -extraída del estudio *First European Survey on Language Competences*-, se observa que aquéllos países con rendimientos más bajos en la lengua inglesa utilizan el método de doblaje en el cine y la televisión. Por otro lado, aquellos países, como Suecia, los cuales se basan en el uso de la versión original con subtítulos para programas de televisión y películas cinematográficas, obtienen una mejor adquisición del inglés y, por lo tanto, mejores resultados en las habilidades desarrolladas del idioma.

Tabla 4. Doblaje o subtítulos de programas y películas extranjeras de países de la UE

Educational system	Television programmes spoken in TL1	Cinema movies spoken in TL1	Television programmes spoken in TL2	Cinema movies spoken in TL2
BE de	0	0	1	1
BE fr	1	1	1	1
BE nl	2	2	2	2
BG	1	2	1	2
EE	2	2	2	2
EL	2	2	2	2
ES	1	1	1	1
FR	1	1	1	1
HR	2	2	2	2
MT	0	0	0	0
NL	2	2	2	2
PL	0	2	0	2
PT	2	2	2	2
SE	2	2	2	2
SI	2	2	2	2
UK-ENG	2	2	2	2

0=Neither; 1=Usually dubbed; 2=Usually subtitled.

Extraída del estudio *First European Survey on Language Competences*, 2011

2.2.5. FACTOR CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ALUMNO

Durante años, el ser humano se ha interesado en el funcionamiento cerebral a través de estudios dirigidos a descubrir las incógnitas que esconde. Así pues,

tradicionalmente, se ha intentado examinar la inteligencia de cada persona a partir de tests escritos, dónde se evaluaban únicamente algunas características. Gracias a Howard Gardner y su *Teoría de las inteligencias múltiples* (Gardner, 1988), actualmente se pueden diferenciar distintos tipos de inteligencias y capacidades. Concretamente, son siete los tipos de inteligencias de las cuales los seres humanos están dotados: la lingüística, la lógica, la motora, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Gardner define la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una o más culturas”. De esta forma, es cierto que algunos alumnos mostrarán una mayor facilidad para el aprendizaje del inglés, probablemente como consecuencia de una habilidad propia con respecto a la inteligencia lingüística. Por este motivo, es preciso considerar que cabe la posibilidad que alumnos, cuyo rendimiento académico centrado en las enseñanzas-aprendizajes memorísticos no sea muy alto, muestren un éxito en la adquisición del inglés.

Sin embargo, es interesante tener en cuenta algunos rasgos generales con respecto a la aptitud de los alumnos a edades tempranas. En primer lugar, una de las características de los niños es la rapidez en sus aprendizajes. En segundo lugar, la posesión de las habilidades propias para adquirir un lenguaje: la identificación y memorización de nuevos sonidos, la comprensión de la función de palabras concretas dentro de una frase/oración, el descifrado de las normas gramaticales a partir de ejemplos prácticos y la memoria para recordar vocabulario nuevo, influyen en el rendimiento de los aprendizajes.

Por otro lado, también es necesario tener en cuenta la actitud de los alumnos frente a los aprendizajes de la lengua inglesa. Para dicho factor, es de suma importancia considerar el componente de la motivación. Conseguir esta motivación depende de muchos otros factores: del maestro, los contenidos, los alumnos, etc. además, varía según la edad. A continuación, se intentarán concretar los aspectos claves a tener en cuenta.

En primer lugar, es preciso considerar el sentido que los alumnos atribuyen a los aprendizajes, en este caso, el porqué de aprender inglés, pues la respuesta a dicha pregunta será esencial para la adquisición del idioma, sobre todo en edades superiores. Existe una variedad de recursos importante para acercar el mundo exterior que les rodea a las aulas; de este modo implícito, se hará obvia la necesidad de saber y, por tanto, aprender inglés; y de tal manera, los alumnos podrán concienciarse de dicha

necesidad. El hecho de considerar el inglés como medio para descubrir un mundo más extenso es influyente para la motivación a aprenderlo. En este sentido, se debe tener en cuenta la importancia de que los alumnos atribuyan el sentido del aprendizaje del inglés a la necesidad de su uso, y no a la obligatoriedad que impone el currículo.

En segundo lugar, cabe considerar el término introducido por Lev Vygotsky: el andamiaje. Este concepto explicita el hecho de que la percepción de dificultad percibida por los alumnos respecto a un reto intervenga en el rendimiento del alumno. Así pues, dicha dificultad, en este caso referente al aprendizaje del inglés, debe estar regulada por el profesor y adaptada al nivel madurativo y de competencia de cada niño. El objetivo consiste en no proponer retos demasiado elevados en dificultad, los cuales no puedan ser alcanzados por los niños, generándoles un sentimiento de frustración; ni retos demasiado fáciles, ya que provocarían aburrimiento por parte del alumnado. Es decir, el correcto ajuste de la dificultad de los retos cognitivos en el estudio de la lengua inglesa, es un factor decisivo para fomentar la motivación. Por otro lado, con el objetivo de aumentar dicha motivación en el aprendizaje del inglés, es interesante contemplar los intereses de los alumnos, pues el hecho de partir de éstos es un factor que aumenta su motivación interna y favorece la adquisición de conocimientos. Del mismo modo, es preciso tener en cuenta los diferentes tipos de motivación según Garden y Lambert (1972): la *motivación integradora* y la *motivación instrumental*. El primer término se refiere al aprendizaje de la lengua como medio de crecimiento personal y enriquecimiento cultural; el segundo concepto se refiere al aprendizaje de la lengua con un objetivo práctico. No obstante, cabe precisar que la motivación no es el resultado de los factores externos; sino que es una combinación de éstos con los aspectos internos.

Igualmente, cabe contemplar también otros rasgos influyentes de la personalidad del alumnado. Por un lado, el rechazo del alumno al hecho de arriesgarse dificulta el progreso del aprendizaje del idioma extranjero. Por otro lado, el nivel de autoestima, autonomía y responsabilidad, entre otros, también influyen en la actitud ante la adquisición del inglés. No obstante, es cierto que dichos aspectos personales pueden ser alterados, pues la relación entre alumno, profesor y contenidos de aprendizaje es altamente influyente en la actitud y personalidad de los mismos. De este modo, para generar una mayor autonomía es importante ceder el control de los aprendizajes gradualmente, mediante el otorgamiento de responsabilidad. Además, es necesario potenciar la autoestima a través de un sentimiento de confianza y seguridad, originado por un establecimiento de expectativas altas, que impulsen a los alumnos para avanzar en su proceso de desarrollo personal y aprendizaje. En este sentido, el etiquetaje de

los alumnos es uno de los mayores frenos al aprendizaje; por lo tanto, para una adquisición exitosa del inglés, se debe tener en cuenta y evitar. Por todos estos motivos, es imprescindible tener en cuenta la atmósfera de trabajo y la relación entre alumnos y profesor, pues es el lugar dónde se producirán -o no- aprendizajes.

Es interesante también explicitar que diversos estudios han observado que el género femenino obtiene mejores resultados que el masculino en el aprendizaje de la lengua inglesa, sobre todo en el ámbito escrito. Por otro lado, el hecho de ser inmigrante, se traduce en una ventaja para adquirir una nueva lengua, probablemente ocasionada por el hecho de la comparación lingüística explicada anteriormente: cuantos más idiomas se dominan, más facilidad se adquiere para aprender otro, debido al establecimiento de similitudes con todos aquellos idiomas aprendidos. Para acabar este apartado de estudio estadístico, se añadirá que el hecho de ser repetidor crea una desventaja con respecto a los resultados generales de todas las competencias de los distintos ámbitos del conocimiento; incluido el inglés.

Finalmente, una vez terminado el análisis de los factores que influyen en el aprendizaje del inglés y a partir de éste, es preciso concretar el papel del docente con el estudio de las diversas metodologías; pues será necesario tomar ambos componentes como base para diseñar una propuesta metodológica de intervención.

2.3. APROXIMACIÓN A LOS MÉTODOS

A lo largo de la historia de la educación, ha habido numerosas metodologías, las cuales se han ido utilizando para la enseñanza del inglés. En esta sección, se explicitan aquellos métodos más utilizados, a través de una breve descripción.

- **GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN (G-T)**

Se trata de uno de los métodos más antiguos del aprendizaje de otras lenguas, creado para la transmisión de lenguas muertas como el griego o el latín. Se centra principalmente en el aprendizaje memorístico a través de las reglas gramaticales y listas de vocabulario aislado, las cuales son aplicadas en la traducción directa e inversa. Las clases se imparten en la lengua materna de los estudiantes, y se empieza a leer desde un momento temprano en el proceso de aprendizaje, sin prestar mucha atención al contenido. Los problemas que presenta este método se encuentran en referencia a la parte oral del idioma: pues no se adquiere una comprensión ni buena pronunciación de éste.

- *THE DIRECT METHOD*

Este método desarrollado por Maximiliano Berlitz y Gouin Françoise en el siglo XIX, como mejora del método de traducción gramatical, se basa en el aprendizaje de una segunda lengua a través de conexiones entre significados con la lengua materna. El objetivo principal del método consiste en la comunicación con los hablantes de dicha lengua a través del contacto directo con el idioma, simulando situaciones concretas lo más parecidas a las reales (diálogos) para fomentar el uso espontáneo, evitando así la traducción y el análisis gramatical. Igualmente, las clases se realizan únicamente en el idioma que se aprende, mediante el aprendizaje de vocabulario y frases cotidianas y la conversación centrada en un patrón de pregunta-respuesta. De este modo, se enfatiza en la parte oral del idioma, la gramática se aprende de modo inductivo (las normas se generalizan a partir de la práctica), y el léxico se aprende a través de demostraciones de objetos y fotos o de asociaciones de ideas. Asimismo, la cultura se considera un aspecto importante de la nueva lengua adquirida.

- *AUDIO-LINGUAL*

Es un método surgido durante la segunda guerra mundial, debido a la necesidad de comunicación en otras lenguas y al creciente desengaño de los profesores y expertos sobre los resultados del método directo. Este método se basa en la adquisición del lenguaje a través del hábito y la repetición; motivo por el cual enfatiza básicamente en la parte oral mediante conversaciones, repeticiones y la imitación y memorización de frases hechas. Así pues, las clases se realizan mayoritariamente en la lengua que se aprende, con el uso de casetes y medios visuales. Respecto al léxico, éste se aprende a partir de la aparición de palabras nuevas dentro de su contexto. La gramática y traducción se dejan de lado, y hay poca explicación de las reglas gramaticales; sin embargo, existe una cierta tendencia en centrarse más en la gramática que en el contenido. Se valora la pronunciación, la producción de frases sin error, así como el progreso, el cual es recompensado a través de premios.

- *COMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL)*

Este método creado por Charles Curran (1976) se basa en la idea del aprendizaje dentro de una comunidad. En este caso, los estudiantes seleccionan la temática y conversan en grupos de cinco a quince personas, con la ayuda de “consejeros

de idioma”. La relación con el idioma y su consejero empieza con la confusión y conflicto lingüístico del estudiante. En primer lugar, es importante que el consultor muestre empatía y comprensión por la situación del estudiante, para generar un sentimiento de confianza y seguridad. Posteriormente, el consejero debe fomentar la independencia lingüística de los estudiantes a través del paso por diferentes estadios, empezando por ayudar a comunicar lo que el estudiante quiere transmitir al grupo, mostrándoselo en el segundo idioma y de un modo simple, y ayudándole con los problemas de pronunciación o recordándole la frase.

- **SUGGESTOPEDIA DE LOZANOV**

La *suggestopedia* es un método basado en el uso del hemisferio derecho del cerebro; para dar lugar a la adquisición de un idioma, pues el hemisferio izquierdo es considerado como elemento de interferencia lingüística. El objetivo se basa en alcanzar un estado dónde el alumno esté receptivo y desbloqueado, para así lograr el aprendizaje. Lozanov (1979) propone presentar textos largos y bastante complejos desde el primer día, para que el cerebro pueda seleccionar inconscientemente aquello que quiere adquirir. Estos textos son cedidos en ambos idiomas (extranjero y lengua materna) en formato escrito a cada alumno y recitados de manera artística, con un trasfondo de música clásica. De este modo, la adquisición del idioma se realiza a partir de la adquisición de patrones y estructuras de modo natural, desbloqueando los bloqueos mentales a través de la relajación, generando un sentimiento de libertad de hablar y recibiendo además satisfacción estética.

- **THE SILENT WAY**

Este método se basa en el uso mínimo e imprescindible de la lengua extranjera por parte del maestro, con el objetivo de estimular a los alumnos a expresarse. La introducción de nuevo vocabulario se realiza a partir de objetos, gestos, señales, medios visuales, láminas, lápices de diferentes tamaños y colores, etc. sin hacer uso de la lengua materna. Mediante la creación de situaciones lingüísticas simples, se transfiere la responsabilidad a los estudiantes, permitiendo al profesor centrarse en qué y cómo dicen las cosas sus alumnos. De tal manera, no se censura a los estudiantes, ni se les recompensa, sino que se les indica que lo repitan y se esfuercen más. En un primer momento, el maestro muestra un objeto y explicita su nombre. Posteriormente, mediante gestos se les pide a los

estudiantes que repitan la palabra. A continuación se introducen los colores, luego los verbos, frases, etc. De este modo, los estudiantes aprenden poco vocabulario; sin embargo adquieren una gran variedad de oraciones que puede formar con esas palabras.

- *TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)*

Este método, desarrollado por James J. Asher en 1977, intenta crear la misma situación en la que los niños aprenden su lengua materna, es decir a partir de la comprensión oral y el desarrollo psicomotriz; en definitiva, a partir del movimiento de su propio cuerpo. Así pues, el profesor da instrucciones para que los alumnos las realicen (saltar, bailar, etc.). Cuando los estudiantes están preparados para la expresión oral, pueden comenzar a dar órdenes a otros estudiantes, sin ser forzados a hacerlo. Uno de los beneficios de aprender en un ambiente lúdico, divertido y distendido consiste en el hecho de facilitar la retención y reducir la ansiedad frente al aprendizaje. Así, las clases se realizan siempre en el idioma a aprender, dosificando la nueva información y basándola en los conocimientos previos de los alumnos. Por otro lado, los alumnos no se ayudan entre ellos, pues en teoría el significado debería ser comprendido por el contexto y no deberían necesitar ayuda.

- *TASK-BASED LEARNING*

Este método se fundamenta en la idea de que la motivación se basa en la tarea en vez de en el propio lenguaje; es decir, el centro de la enseñanza consiste en la realización de una tarea, utilizando el lenguaje como herramienta y no como fin en sí mismo, sin atribución de sentido. De este modo, las tareas hacen referencia a un tema el cual se estudia durante un tiempo, a través de lecturas, búsquedas de información, escuchas de grabaciones, selecciones de vocabulario importante, etc. el cual termina con la realización de un póster para su posterior presentación oral.

- *THE COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING (CLT)*

Los fundamentos de este método se basan en el uso apropiado del lenguaje en cada situación, dejando en segundo plano el uso correcto de las estructuras lingüísticas. El objetivo consiste en permitir al alumno comunicarse eficientemente en diversas situaciones dónde pueda encontrarse. Por ese motivo, este método

se centra en contenidos funcionales como invitar, sugerir, quejarse, o referentes a la expresión de tiempo -cantidad, ubicación, etc.-. De esta forma, el trabajo lingüístico tiene lugar en un contexto concreto, hecho que permite aprender y practicar la actuación de cada situación.

▪ *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)*

Este método se basa en un enfoque comunicativo, el cual se explicita posteriormente. El objetivo principal consiste en la enseñanza-aprendizaje de otras asignaturas mediante el uso de la lengua extranjera; es decir, del uso del inglés como herramienta transversal para transmitir unos conocimientos pertenecientes a otros ámbitos. En este sentido, las clases se realizan a partir de lecturas y test orales. Igualmente, se le atribuye importancia a la intervención del maestro -mediante gesticulaciones, repeticiones y uso de soporte visual- .

Tal y como se ha podido ir observando durante el estudio de los métodos, resulta posible establecer una clasificación de todos ellos, tomando en consideración el énfasis que otorgan a cada aspecto determinado de la lengua. De tal manera modo, se puede diferenciar entre cuatro enfoques metodológicos, basados en los diversos métodos más utilizados:

1. El enfoque basado en la **gramática**, centrado en la enseñanza de conocimientos gramaticales de la lengua: la sintaxis, el léxico, la ortografía, la morfología, etc.
2. El enfoque basado en las **funciones**, dónde la importancia recae en el aprendizaje de una lengua para su propio uso; es decir, para comunicarse.
3. El enfoque basado en el **proceso**, programado o no, llevado a cabo para impartir la clase.
4. El enfoque basado en el **contenido**, el cual considera el interés por un determinado ámbito del conocimiento. Este enfoque se ramifica en dos variantes: aquélla centrada en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas, y aquélla que implica el desarrollo de tareas sobre temáticas referentes a otras materias.

La enseñanza del inglés responde también a las diversas teorías educativas. De esta forma, en primer lugar nos encontramos con la *Teoría conductista de la educación*, la cual, aplicada al ámbito del aprendizaje de una nueva lengua, considera que “el alumno es fiel imitador de los estímulos orales recibidos. Su progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa” (Díaz, 2010). En segundo lugar, se debe tener en cuenta la

aplicación de la *Teoría cognitiva de la educación* para el aprendizaje del inglés. Así pues, es preciso dotar de sentido a aquello que se ve, se oye y se siente, por medio de la resolución de problemas. Además, se tiene también en cuenta la importancia de aprender a comunicarse eficientemente a través del desarrollo equilibrado de la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación, enfatizando el carácter funcional, más que los aspectos gramaticales y situacionales. Finalmente, nos encontramos con la tercera teoría de la educación: la *Teoría constructivista*, la cual sustenta la adquisición del lenguaje a partir de las estructuras cognoscitivas que posee previamente el estudiante en su propia lengua (Krashen, citado en Díaz, C. 2010). Asimismo, ésta establece que el hecho de aprender un idioma implica aprender de él y a través de él, con la ayuda de contextos auténticos (Goodman, citado en Díaz, C. 2010). Éste aspecto abarca el uso funcional del lenguaje, a través de los intereses personales y necesidades de los alumnos.

Llegado a este punto, es inevitable plantearse la siguiente cuestión: **¿Cuál de todos estos métodos y enfoques sería mejor para aplicar en clase?** Es difícil concluir qué método es mejor que otro, pues la elevada cantidad de variables que tienen lugar en una situación de enseñanza-aprendizaje dificulta extraer resultados concluyentes en las investigaciones. Por este motivo, se ha llevado a cabo un análisis de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés, para así poder determinar qué aspectos de cada método nos interesan, y posteriormente poder crear nuestra propia metodología, materializada en una propuesta de intervención.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. INTRODUCCIÓN

Antes de esbozar la propuesta metodológica de intervención, se ha considerado oportuno realizar una encuesta (véase anexo 1) a diversos estudiantes de la Unión Europea, una vez finalizados sus estudios obligatorios y post-obligatorios en todo tipo de centros escolares: del estado, privados y concertados. El objetivo consiste en estudiar de modo general qué factores han influido de manera más relevante en la adquisición del inglés, considerando los niveles alcanzados. De este modo, se pretende plantear una propuesta de intervención lo más ajustada a la realidad posible.

3.2. MUESTRA DEL ESTUDIO

Nuestra muestra del estudio está compuesta por 17 estudiantes de diferentes países de la Unión Europea: Dinamarca, Alemania, Bélgica, Austria, Italia, Letonia, Hungría, Rumanía y España. Las edades de los encuestados se sitúan entre los 21 y 46 años, centrando el grueso número de estudiantes en las edades de jóvenes de entre los 20 y 30 años. La muestra es muy diversa en cuanto a circunstancias personales; no obstante, pueden ser representativas de las generalizaciones de cada país y de las conclusiones extraídas a nivel europeo.

3.3. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

Este cuestionario no está diseñado para cuantificar; es decir, no pretende realizar estadísticas sin tener en cuenta las especificaciones, obteniendo de esta forma como resultado únicamente una numeración, sino que está planteado para analizar con detalle cada caso en particular, para posteriormente extraer unas conclusiones generales que engloben todos los países de la Unión Europea con respecto al análisis de los factores que influyen en el aprendizaje del inglés a nivel internacional. Por este motivo, las preguntas no son cerradas, sino abiertas a la expresión personal de cada apartado a analizar.

De esta forma, la estructura seguida se compone de la siguiente:

- Un primer apartado, referente a cuestiones generales: edad, nacionalidad, lengua materna e idiomas hablados clasificados por nivel según el *CEFR*.
- Un segundo apartado, que analice el nivel de cada competencia del inglés: *Speaking, Listening, Writing and Reading*.
- Un tercer apartado, el cual haga referencia a los factores implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés: edad de inicio en el estudio del idioma, tiempo destinado al inglés -tanto en clase como en actividades extra-, metodología utilizada en las clases (actividades, idioma utilizado y valoración), traducción de la programación televisiva, nivel de inglés de la familia, y otros aspectos personales, como la motivación e interés por aprender inglés, y la propia percepción, es decir cómo el alumno considera que lo aprendió.

3.4. DATOS OBTENIDOS

Una vez finalizada la fase de la entrevista personal, se han recogido y analizado todas las encuestas, para posteriormente extraer unos resultados generales sobre aquellos indicadores que intervienen en la adquisición del inglés.

Igualmente, referente a la edad de los participantes, es preciso considerar que estos resultados obtenidos en la generación joven actual de entre 20-30 años, son el producto del uso de metodologías instauradas aproximadamente 10-15 años atrás en la educación obligatoria.

En primer lugar, se ha considerado que la lengua materna de cada estudiante no fuera el inglés; no obstante, algunas de ellas tienen relaciones más estrechas con el inglés como consecuencia de pertenecer a la misma familia lingüística; es el caso del alemán y el danés. No obstante, este hecho ya se ha contemplado anteriormente, resumiéndolo en una ventaja inicial, la cual se equilibra con el paso del tiempo y un cada vez mayor aprendizaje del idioma. Para la mayoría de los encuestados, el inglés ha sido la primera lengua extranjera -dándose casos de hablantes bilingües nativos, como el caso de España- ; o el caso de Bélgica, donde el aprendizaje de la L2 está destinado bien al francés, o bien al flamenco y, en segundo lugar, al inglés. De este modo, en Hungría existe la posibilidad de elección con respecto a la primera lengua extranjera, donde el inglés y el alemán se encuentran en una misma posición. Por otro lado, la mayoría de encuestados tienen conocimientos de otras lenguas extranjeras; es el caso de Italia, Letonia, Hungría, Dinamarca, Rumania y Alemania.

Teniendo en cuenta el nivel de inglés general de cada país de los estudiantes encuestados, se observa que Austria, Dinamarca y Alemania se sitúan en los niveles superiores del idioma: entre el B2 y el C1; Italia, Hungría y Bélgica se sitúan en niveles intermedios o B2; y finalmente, España obtiene las puntuaciones más bajas, que la sitúan entre los niveles A1 y B1. En este caso, los encuestados pertenecientes a los países de Rumanía y Letonia no son representativos, debido a su carácter inmigratorio permanente.

Con respecto a la edad de inicio del aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes analizados, ésta varía entre los 3 y 11 años, siendo España el país que más pronto empieza a introducir dicha lengua (a los 3 años) y Dinamarca, Alemania, Austria y Hungría los países que más retrasan el inicio de las clases del inglés (entre 10 y 11 años).

Considerando el tiempo escolar destinado al aprendizaje del inglés, nos encontramos con una gran variedad, la cual depende de la edad de inicio de dicho idioma. De esta forma, se ha observado que aquellos países como España, Italia y Rumania, donde la introducción del inglés tiene lugar a edades más tempranas, invierten una cantidad de horas semanales inferior, situándose en torno a las 2-3 horas semanales. De esta

manera, aquellos países que introducen el inglés posteriormente, destinan mayor tiempo semanal para el estudio de dicho idioma: alrededor de las 4 horas semanales. Es el caso de Alemania, Dinamarca, Austria y Hungría. No obstante, el total de horas empleadas durante la enseñanza escolar obligatoria de cada país, es parecido. Por otro lado, respecto al tiempo invertido en actividades extra para el aprendizaje del inglés, nos encontramos con diferentes casuísticas. En primer lugar, es preciso exponer que la mayoría de estudiantes han destinado su tiempo libre al aprendizaje del inglés; no obstante, no lo han invertido del mismo modo. Así pues, nos encontramos con un primer grupo, que ha asistido únicamente a lecciones privadas o academias de idiomas: es el caso de Austria y Rumania. Por otro lado, un segundo grupo ha invertido su tiempo libre en el aprendizaje del inglés, realizando estancias en el país de origen del idioma y a través de cursos de estudios o empleos laborales: es el caso de Italia y Alemania. A continuación, nos encontramos con un grupo que ha utilizado ambos métodos para la mejora del inglés: España, Letonia y Hungría. Sin embargo, en este último país, las lecciones privadas están destinadas a la necesidad de un refuerzo en este ámbito. Finalmente, nos encontramos con un país que generalmente no invierte su tiempo libre en el aprendizaje del inglés mediante clases privadas o estancias en el extranjero, sino que aprende inglés de un modo indirecto, como consecuencia del entretenimiento a partir programas televisivos, libros y películas en inglés: nos referimos a Dinamarca.

A continuación se exponen los datos obtenidos que hacen referencia a la metodología utilizada en las clases de inglés. Así pues, podemos diferenciar entre tres tipologías generales:

1. La primera, centrada en la enseñanza memorística de la competencia escrita a través del *reading*, *writing*, las normas gramaticales y las listas de vocabulario, y que no contempla la habilidad comunicativa oral. En este grupo, se incluyen países como España, Bélgica y Rumanía.
2. La segunda, basada en el trabajo de las cuatro competencias básicas del inglés, aunque da prioridad a la habilidad de *reading*, *writing* y *listening*, así como otorga importancia a la explicación de la gramática. De este modo, da una mínima consideración al *speaking* a través de *roleplayings*. Los países que utilizan dicha metodología son Alemania, Letonia, Italia y Hungría; no obstante, cabe añadir que Hungría otorga importancia a la corrección constante de los posibles errores surgidos. Igualmente, Italia considera el trabajo de la cultura inglesa a través de la historia del Reino Unido y el arte como parte de la enseñanza del inglés.

3. Finalmente, la tercera, la cual focaliza su atención en el uso de la lengua, a través del *speaking, writing, reading y listening*, mediante actividades lúdicas. Este es el caso de Dinamarca.

De tal manera, si se continúa observando la naturaleza de las clases de inglés, se pueden visualizar otros elementos importantes como por ejemplo el idioma utilizado durante las lecciones. En primer lugar, nos encontramos con que la mayoría de países suele realizar las clases de inglés en dicho idioma, utilizando la lengua oficial de su propio estado en ocasiones o para explicaciones de un determinado ámbito específico del idioma extranjero. Es preciso puntualizar un caso concreto perteneciente a Dinamarca, cuya metodología varía en función del tiempo; es decir, en un primer momento las clases son impartidas en inglés y en el idioma oficial del estado, y posteriormente pasan a ser únicamente en inglés. Finalmente, nos encontramos con la casuística española, en la que el porcentaje del uso del inglés por parte del docente se reduce a menos de la mitad, otorgando a la lengua o lenguas oficiales del estado un protagonismo importante.

Por otro lado, es interesante considerar aquellos factores externos referentes a los medios: el doblaje o el uso de subtítulos en la televisión. Un dato importante consiste en el hecho de que únicamente dos países de todos los encuestados no traducen los programas televisivos -empleando el doblaje-, sino que se hace uso de subtítulos. Es el caso de Dinamarca y Rumania.

Siguiendo esta misma línea, es preciso tener en cuenta el factor entorno, referido a la familia. En la mayoría de los casos analizados, los progenitores de los encuestados tienen nociones básicas del inglés, lo cual les permite la comprensión y expresión elemental a través de éste. No obstante, destacan dos grupos más: aquél en el cual las familias de los estudiantes no tienen ninguna noción del inglés -es el caso de España y Bélgica- ; y aquél cuyos familiares tienen un buen dominio de dicho idioma, referido al caso de Dinamarca.

Además, también es interesante el estudio de la motivación en torno al aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, cabe decir, que debido a la naturaleza humana, es difícil establecer una generalización por países con respecto a este ámbito, pues el número de encuestados no es suficientemente amplio. No obstante, se han observado tres modelos de respuesta.

En primer lugar, nos encontramos con aquellos encuestados que sí se sienten motivados respecto a la lengua inglesa; es el caso de Italia, Letonia, Austria, Rumania, Dinamarca y Alemania. Las explicaciones que se dan al porqué de dicha motivación hacen referencia a la necesidad y la importancia de la comunicación con el resto del mundo, al deseo de viajar al extranjero para descubrir mundo y a la necesidad de ver películas y programas televisivos, los cuales se encuentran en versión original (en el caso de Dinamarca). Tal y como nos relatan unos de nuestros encuestados: “si hay una necesidad de aprender, el idioma será aprendido”; además, “cuanto más aprendía, más quería aprender”.

En segundo lugar, nos encontramos con otro grupo de estudiantes, que en un principio no se sentían motivados para aprender inglés debido a la metodología utilizada en clase, pero que al darse cuenta de la utilidad del idioma, su opinión cambió. Es el caso de Hungría y Alemania.

Finalmente, observamos que el tercer grupo encuestado no se siente motivado para aprender inglés. Es el caso de España y Bélgica, cuyos encuestados atribuyen dicha explicación a la metodología empleada y al maestro de inglés: como se muestra en el siguiente ejemplo extraído de una de las encuestas, “si hubiera disfrutado del inglés, habría aprendido más y habría estado más motivado para aprender”.

3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para centrarnos en este apartado, es interesante relacionar los diferentes aspectos analizados, basándonos en una variable independiente -en este caso, el nivel de inglés de cada país-. Tal y como ya se ha comentado anteriormente, los estudiantes españoles son quienes obtienen un rendimiento más bajo respecto al inglés, en comparación con el resto de países de la UE analizados. De este mismo modo, teniendo en cuenta el país con mejores resultados, se hace preciso hablar de Dinamarca. Así pues, considerando el enfoque seguido en el marco teórico en la comparación de países para intentar comprender el porqué del alto rendimiento y eficiencia de la lengua inglesa, se tomarán en consideración ambos países y sus variables dependientes.

En primer lugar, encontramos diferencias con respecto a la edad de inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés: mientras que en España se sitúa en torno a los tres años, en Dinamarca, no se empieza hasta los diez. No obstante, según nuestros resultados, el tiempo total invertido en la enseñanza escolar del inglés es parecido,

situado en torno a las 800 horas –es preciso recordar que estos datos deben tomarse en referencia a Sistemas Educativos anteriores al actual-.

Asimismo, es necesario diferenciar el tiempo extra invertido para el inglés en ambos países. Es habitual que en España se realicen clases privadas en academias de idiomas o intercambios y estancias cortas en un país de habla inglesa; sin embargo, en Dinamarca este tiempo libre se dedica al ocio y entretenimiento, el cual se da inevitablemente mediante el inglés. De este modo, a diferencia de España, Dinamarca utiliza el inglés como herramienta para acceder a otros conocimientos, mientras que en España el aprendizaje del inglés es un fin en sí mismo; es decir, la finalidad de aprender inglés es aprenderlo, no utilizarlo para realizar otros aprendizajes en otros ámbitos. En relación al tiempo de ocio, observamos que los medios de comunicación, programas televisivos y películas no se traducen al danés, sino que se añaden subtítulos. Así pues, las oportunidades de escuchar el inglés en otros ámbitos distintos al escolar son elevadas. Sin embargo, este hecho no tiene lugar en España, dónde las posibilidades de visionar programas y películas en versión original son limitadas. El uso del inglés en España se reduce única y exclusivamente al ámbito escolar o extraescolar. En conclusión, el tiempo total de exposición al idioma extranjero varía notablemente de un país a otro. En este punto, es interesante añadir que España es uno de los países donde las familias no tienen conocimiento del inglés. Estos factores externos generan un entorno árido, que no proporciona intercambios directos con la lengua extranjera a los estudiantes en otros ámbitos, hecho que afecta a los resultados explicados anteriormente con respecto al idioma.

Por otro lado, un factor diferenciado a tener en cuenta consiste en la metodología seguida en clase de lengua inglesa. Como se ha comentado, en España se sigue una metodología tradicional, basada en métodos gramaticales y de traducción, que se centran únicamente en el desarrollo de las competencias escritas: el *writing* y el *reading*. Esta metodología no genera una formación integral; sino que contribuye a la carencia de las destrezas orales. Consecuentemente, los alumnos españoles presentan deficiencias en las habilidades orales como el *speaking* o *listening*, motivo por el cual es necesario aplicar un modelo que englobe las cuatro destrezas básicas de un idioma, como se da en el caso de Dinamarca, donde prioriza la comunicación global. Siguiendo esta línea metodológica, es interesante considerar la atmósfera de trabajo de las clases españolas con respecto a las danesas; pues los casos analizados de España consideran que las clases de inglés son “aburridas”, mientras que en Dinamarca, dichas clases son definidas como “divertidas”. De esta forma, para acabar este apartado, es

preciso considerar que España es el país analizado dónde se realiza menos uso del inglés, con diferencias notables respecto al resto de países de la UE. Este factor es otro elemento de gran influencia, pues se están restando oportunidades de exposición al idioma por parte de los estudiantes españoles.

Finalmente, basándonos en un análisis general de todos los países estudiados, hay un elemento que destaca sobre el resto: la motivación. En este punto, nos llamó la atención un caso en particular de nuestros encuestados, dónde se muestra la relevancia de este factor con respecto a la adquisición de la lengua inglesa. Es el caso de un estudiante danés. Tal y como ya se ha visto anteriormente y se extrae del cuestionario de dicho estudiante, Dinamarca se caracteriza por ser un país que posee las condiciones idóneas para que se lleve a cabo una buena adquisición del inglés, así como también se identifica por los elevados resultados que se obtienen en los niveles de dicho idioma. Así pues, nos encontramos ante un entorno favorable al aprendizaje, pero con un alumno que no acaba de aprender. En este momento es inevitable preguntarse el porqué de este hecho. Así pues, al considerar la encuesta de dicho estudiante, se ha observado que la única variable en relación al resto de factores influyentes en el inglés, con respecto a sus compañeros daneses, consiste en una característica personal del alumno: su motivación; es decir, el hecho de no estar motivado por aprender inglés. No obstante, no es el único caso estudiado dónde se muestra este fenómeno, observado también en los encuestados de países como Hungría, Alemania o Bélgica, quienes han logrado encontrar su motivación; sin embargo, el caso del danés es el más evidente. Así pues, de este modo “el estudiante danés no motivado” nos sirve para ejemplificar que incluso con las mejores condiciones para el aprendizaje, es posible no aprender lo suficiente si hay ausencia de la motivación personal. Igualmente, se ha contrastado que todos aquellos alumnos españoles con resultados bajos respecto al nivel de inglés, no se encuentran motivados para aprenderlo. La pregunta que se nos formula entonces es **¿Cómo podemos conseguir motivar a nuestros alumnos?** Pues bien, la respuesta a esta cuestión se intentará resolver mediante la Propuesta Metodológica de Intervención que se presenta posteriormente, la cual se basa en el logro de la motivación de los alumnos. No obstante, a continuación se explicitan las conclusiones obtenidas del análisis realizado hasta el momento, con respecto a este factor. Para realizar un breve adelanto, podemos decir que se ha constatado la importancia de dotar de significado los aprendizajes a realizar, a través del interés surgido de la necesidad de aprender inglés; bien para comprender los programas televisivos, bien para comunicarse con el resto del mundo o bien para descubrirlo viajando. La importancia

recae en dotar los aprendizajes de interés, en darles un sentido, el cual puede estar generado por diversos factores, como veremos a seguidamente, los cuales varían en función de la edad.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. PRESENTACIÓN: PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Con el objetivo de crear nuestra propia propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua inglesa, es preciso concretar primero en qué aspectos teóricos nos basaremos. Por este motivo, ha sido necesario realizar el estudio anterior definido en el marco teórico y empírico; pues es a partir de este análisis de los factores que influyen en la adquisición de la lengua y del estudio de diversas metodologías que se construye una línea de actuación.

Nuestra metodología toma como base teórica la concepción cognitivo-constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que entiende el aprendizaje como un proceso donde intervienen de forma interactiva maestro, alumnos y contenidos, y que defiende que el alumno sea quien adquiera aprendizajes significativos a través de su actividad mental constructiva y a partir de sus propias vivencias; pues es él el centro y protagonista de sus propios aprendizajes.

En primer lugar, es importante establecer la diferenciación entre aprendizaje y adquisición. El término aprendizaje se refiere al proceso consciente de conocimiento hacia la lengua. Por otro lado, la adquisición hace referencia al desarrollo de la habilidad lingüística de una forma natural. De esta manera, consideraremos el concepto que hace referencia a la *Teoría innatista*, dónde la adquisición de un idioma se produce a través de un proceso inconsciente y de forma natural. Según Chomsky (1959), los niños nacen genéticamente dotados de una capacidad biológica e innata para adquirir la lengua. Así pues, nuestra propuesta para edades de Educación Infantil no irá dirigida al estudio de la gramática y sus leyes; sino que las estructuras del lenguaje y su correcta pronunciación se adquirirán de forma inductiva e inconsciente, a través del uso con un fin comunicativo y de la repetición-imitación, a través de la cual se adquiere naturalmente una lengua. Para ello, y mediante el uso del lenguaje oral, se utilizarán recursos centrados en el juego simbólico, el juego lúdico, historias o cuentos, canciones, dibujos animados, cortometrajes y representaciones teatrales. Si queremos lograr que nuestros alumnos adquieran un nivel de inglés fluido será necesario que no

piensen conscientemente al utilizarlo. Para ello, es preciso adquirirlo sin memorización voluntaria, ya que si lo aprenden pensando conscientemente, también tendrán que pensar –conscientemente- para hablarlo, impidiendo que sea de modo natural y espontáneo. Es importante añadir que los maestros deben proponer actividades que trabajen todas las competencias lingüísticas; sin embargo, situándonos en Educación Infantil, dónde se producen los primeros contactos con la lengua inglesa, únicamente se podrán considerar los aspectos orales: el *listening* y el *speaking*, a través de su uso comunicativo. Posteriormente, en el momento que se alcance un cierto dominio de la parte oral, será posible el trabajo de las otras dos competencias escritas: el *reading* y el *writing*, pero nunca antes en Educación Infantil. No obstante, este trabajo no estará centrado en la comprensión de las normas gramaticales que rigen el lenguaje, sino, en primer lugar, en el uso del mismo, mediante las estructuras lingüísticas trabajadas a través de la lectura y escritura. Por tanto, el objetivo principal en este momento consistirá en el uso práctico de la lengua escrita, a través de la lectura y escritura de textos.

Por otro lado, también es preciso tener en cuenta las variables que influyen en el aprendizaje. Nos referimos a los dos factores generales, anteriormente detallados: los externos y los internos –referidos a los cognitivos y los afectivos-. Es necesario precisar que ambos factores se influyen mutuamente. Por este motivo, como maestros, hay factores que podemos controlar; motivo por el cual, debemos considerar qué aspectos están dentro de las competencias del docente e intentar tenerlos en cuenta de modo que sea posible una adquisición óptima del idioma por parte de nuestros alumnos.

Así pues, tal y como hemos visto, el entorno dónde se desarrolla la adquisición del idioma es de gran importancia, ya que debe proporcionar los estímulos necesarios para que el proceso natural de adquisición tenga lugar. De esta forma, debemos considerar las interacciones sociales, el aspecto situacional –el cual debe ser lo más real posible-, el tiempo escolar y extraescolar dedicado al inglés, los medios de comunicación y los aspectos socio-culturales, entre otros. En este sentido, se propone tener en cuenta los distintos ámbitos sociales externos: la escuela, la familia y la sociedad, para iniciar una tarea colaborativa y coordinada entre sí, que tenga en cuenta una misma dirección de enfoque, y que permita alcanzar los objetivos educativos planteados. De este modo, se intenta extender el uso del inglés a diferentes ámbitos. Para ello será necesario que desde el colegio se informe, aconseje y debata a través de reuniones periódicas con las familias y entorno sobre la importancia, los beneficios y la mejora de la comprensión oral a partir del visionado de material en versión original. El objetivo consiste en crear

espacios estimulantes para aprender inglés -representaciones teatrales y cuentacuentos en inglés, juegos en inglés y visualización de dibujos o películas en inglés, entre otros-, en distintos espacios como la biblioteca pública, tiendas de libros o cines. Además, a través del colegio se propondría crear momentos en familia en forma de “deberes” en inglés –como visionados de películas, dibujos, series, canciones, etc.-. No obstante, esta tarea extraescolar no pretende imponer una obligación, sino fomentar el uso del inglés, a partir de la motivación y a través del ocio en diferentes ambientes. De esta forma, para dicho objetivo, cada centro de interés ofrecerá la posibilidad de hacer partícipe a la familia, ofreciendo la oportunidad de compartir materiales, llevándoselos a casa o trayéndolos de la misma –posteriormente se aclara esta cuestión-. En definitiva, nos referimos al hecho de involucrar a toda la sociedad, extendiendo el uso del inglés a otros ámbitos –no únicamente al escolar- para que los niños le puedan atribuir un sentido, una necesidad a su aprendizaje y un agrado, obteniendo un buen resultado en sus competencias.

En segundo lugar, debemos considerar también los factores internos, empezando con el cognitivo; es decir, las capacidades del alumno, así como su estado madurativo. Es importante respetar los diferentes ritmos de aprendizaje ligados a la maduración personal, teniendo en cuenta situarnos en la Zona de Desarrollo Próximo de cada alumno, a fines de incentivar y motivar el aprendizaje. En este sentido, nunca se forzará a ningún niño a producir frases en inglés, pues esto contribuiría a su rechazo hacia el idioma: el objetivo principal que pretendemos alcanzar en Educación Infantil consiste en que el alumnado atribuya un gusto placentero por el idioma. De tal manera, tampoco se corregirán los errores cometidos en las primeras fases de expresión oral, ya que el objetivo en esta etapa consiste en que pierdan el miedo y se lancen a expresarse; es decir, se centra en el significado, no en la forma. Cuando ya se haya superado esta barrera, podrá devolverse el mensaje que el niño haya querido transmitir en la forma correcta y de un modo lento y vocalizado, en aquellos casos donde el error sea grave, con respecto al estadio del idioma en el que se encuentra el alumno. Tenemos que tener siempre en cuenta, que nuestros alumnos están realizando un proceso de aprendizaje de una lengua, por lo que tenemos que adaptarnos a su ritmo, del mismo modo que lo hacemos cuando empiezan a aprender su lengua materna: motivándoles para que produzcan y priorizando el sentido de la comunicación. Cuando ya existe un dominio del lenguaje suficiente, a partir de entonces se debe transmitir la forma correcta de aquél error que persiste. Por otro lado, también es importante hacer referencia al andamiaje, y a la regulación de la dificultad específica para cada alumno, con el fin de

crear retos cognitivos y evitar desmotivarle. Esto nos lleva al segundo factor interno: la parte emocional del alumno. En primer lugar, es preciso considerar que la propia concepción de uno mismo está condicionada por la información valorativa que le llega del exterior. De este modo, como maestro, se intentará crear un sentimiento de confianza y seguridad en nuestros alumnos, para que se sientan relajados y puedan aprender de forma natural –por esta razón es importante no forzar la producción del idioma-. Además, es necesario que depositemos expectativas altas que les impulsen a avanzar en su proceso de desarrollo personal y adquisición del idioma, evitando las etiquetas, ya que son uno de los grandes frenos de la educación. Todas estas especificaciones están dirigidas a un fin: fomentar una buena autoestima en nuestros alumnos para que pueda tener lugar una buena adquisición del inglés. Por otro lado, es preciso considerar también la importancia de la autonomía, la cual debemos cultivar a partir de la transmisión gradual de la responsabilidad a nuestros alumnos, con actividades que fomenten la misma.

Como maestros, debemos tener en cuenta la necesidad de crear un ambiente estimulante, donde se generen situaciones experimentales, una atmósfera distendida y lúdica, y donde haya interacciones sociales que fomenten el trabajo cooperativo y la adquisición del respeto por las personas. De tal manera, también se considerará y procurará acercar el mundo exterior a nuestra aula, para poder transmitir, de modo inconsciente, la importancia del inglés como medio de comunicación con el mundo. Un claro ejemplo para ello, consistiría en ofrecer vídeos del interés de nuestros alumnos – animales, tradiciones de otros países, temas que estén tratando, etc.-, que impliquen el uso del inglés para comprenderlos. En otras palabras, transportar el lenguaje a otras áreas del conocimiento, para poder trabajar de un modo interdisciplinar. En esta línea, es imprescindible que las clases se realicen siempre en inglés: el maestro de lengua extranjera debe ser un referente lingüístico que ofrezca las oportunidades para el uso comunicativo del idioma. Además, no debemos olvidar que el lenguaje se desarrolla en el contexto de su utilización. Por este motivo, se debe tener en cuenta el siguiente factor influyente: la formación del docente. Es imprescindible que el maestro de lengua inglesa tenga un buen dominio de dicho idioma y se desenvuelva con fluidez, transmitiendo estructuras correctas y naturales del lenguaje y una buena pronunciación – competencias que se consiguen a partir de un nivel avanzado del idioma C1- ; pues es el referente que los niños imitarán y copiarán con respecto a su propio aprendizaje del inglés. Para ello, es necesario que adquiera un buen nivel y realice cursos de reciclaje y mantenimiento, proyectos internacionales, intercambios, estancias, visionados de

películas, etc. que le permitan practicar el uso del inglés. Por otro lado, también es importante la expresión no verbal del maestro -gesticulación, expresión facial, etc.-, para facilitar la comprensión del idioma en una primera etapa. Muchas veces, será interesante asociar gestos a algunas frases, con el objetivo de facilitar su comprensión. Como ya se ha comentado anteriormente, los niños aprenden a través del movimiento, por este motivo será interesante la asociación gesto-palabra; así como el uso de juegos de movimiento para adquirir sus competencias lingüísticas en inglés.

Finalmente, es necesario referirnos al concepto clave de nuestra metodología: la motivación. Ésta varía en función de los intereses personales y la influencia de muchos factores, como el profesor, metodología, etc. No obstante, existen unos estadios o períodos de desarrollo cognitivo básicos (Piaget, 1969), por las que todo ser humano pasa, donde se desarrollan distintas capacidades para las cuales son necesarios diversos aspectos -como por ejemplo, el juego simbólico, en la etapa preoperacional-. Así pues, podemos afirmar que, debido a este hecho, el interés o la motivación por estos aspectos varían en función del tiempo, en función de la edad. De este modo, en la etapa de Educación Infantil, el interés o motivación se basa en el juego. Por este motivo, la base de nuestra propuesta se centra en realizar actividades con carácter lúdico. Por otro lado, al pasar al estadio de operaciones concretas, nuestros alumnos necesitarán otro tipo de estímulo motivacional, dónde será necesario considerar el lenguaje como herramienta, no como un fin en sí mismo, es decir, será imprescindible dotar de sentido sus aprendizajes, concienciándose de la necesidad de aprender inglés. Para ello, el uso del lenguaje como herramienta para acceder a otros conocimientos y situaciones reales de intercambio sociocultural, será necesario para concienciarse de la utilidad práctica del inglés. De esta forma, como maestros, debemos ofrecer y fomentar la intervención en proyectos educativos internacionales que pongan en contacto a alumnos de diferentes países, así como intercambios, correspondencia por Internet o el uso de la interesante herramienta web *Sharedtalk.com* –usada por algunos colegios finlandeses-, de intercambio oral y escrito de idiomas, entre otros.

Centrándonos en Educación Infantil, las actividades y temáticas deben girar en torno a la motivación, dirigiéndose a los intereses de nuestros alumnos. Por lo tanto, se hará uso de centros de interés. Estos centros deberán tener conexiones con otras áreas del conocimiento, así como con otros ambientes, como por ejemplo el familiar. No obstante, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje está vivo; por este motivo, tiene que haber lugar para la improvisación, a través del aprovechamiento de propuestas que hacen los alumnos, por ejemplo, las cuales pueden ser más

interesantes que las que propone el mismo profesor. Tal y como ya se ha comentado anteriormente, el hecho de contemplar los intereses de los alumnos es un factor que aumenta su motivación interna y favorece la adquisición de conocimientos. Por otro lado, en estas edades, el uso de rutinas conocidas por los alumnos les ayuda a crear un sentimiento de seguridad, confianza y orientación, importantes a incorporar en la clase de inglés. Asimismo, éstas ayudan en la adquisición del idioma. Por este motivo, consideramos necesario el establecimiento de una determinada rutina, la cual se especifica en el apartado de *actividades*. Finalmente, debemos recordar que el principio de esta propuesta metodológica es que los niños **se diviertan aprendiendo inglés**. Por este motivo, con el objetivo que adquieran estructuras del lenguaje, así como conciencia fonológica, será preciso hacerlo a partir y a través del juego, dotando toda actividad de carácter lúdico –por ejemplo, al incorporar palabras nuevas, se podría realizar mediante la correcta pronunciación en distintas velocidades: empezando por repetirla muy lentamente, y acabando con su repetición de modo rápido (incluso generando trabalenguas); de esta manera nos divertiríamos riendo, y perderemos el sentido de vergüenza-.

4.2. OBJETIVOS GENERALES

Metas a alcanzar por el maestro de Educación Infantil:

- Extender el inglés a otros ámbitos.
- Mantener un buen nivel del idioma que imparte.
- Motivar a los alumnos a través del juego para que aprendan inglés.
- Planificar actividades adecuadas para la adquisición del inglés.
- Participar en proyectos internacionales (en educaciones superiores también: hacer partícipes a sus alumnos de proyectos internacionales).

Objetivos a lograr por los alumnos de Educación Infantil:

- Mostrar interés y entusiasmo por aprender y descubrir a través del inglés.
- Disfrutar y aprender inglés, a partir de actividades lúdicas.
- Entender el sentido general del lenguaje básico, adquirido en clase o en otros ámbitos –expresiones, preguntas-respuestas, frases cortas y léxico-.
- Repetir el lenguaje nuevo –a través de cantar canciones, juegos de palabras, representaciones teatrales adaptadas, etc.-.
- Intentar comunicarse expresándose espontáneamente en inglés.
- Comprender la trama de cuentos, el mensaje de cartas y listas de instrucciones.

- Seguir indicaciones para lograr un fin.
- Conocer aspectos de la cultura inglesa: tradiciones, recetas de cocina, etc.
- Utilizar el inglés en otros ámbitos –por ejemplo, el familiar-.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

Anteriormente nos preguntábamos **cuándo** empezar con la introducción del inglés. Pues bien, nuestra respuesta es clara: cuanto antes. No se está considerando únicamente el ámbito escolar; sino también el entorno familiar. Por este motivo, toma relevancia la introducción del idioma desde un ambiente conocido, a partir del visionado de productos en versión original. No obstante, respecto al colegio, consideramos que es durante la segunda etapa de Educación Infantil, cuando debería tener lugar. Por este motivo, nuestra propuesta está dirigida al estadio preoperatorio (de 2 a 7 años), etapa en la cual aparece el juego simbólico. Concretamente, ésta se ejemplifica para una edad en la que el niño ya ha tenido lugar un primero contacto con el idioma: la edad de 4-5 años; es decir, P4.

Considerando la temporalización de las clases de inglés, esta propuesta está pensada para destinar 4 o 5 sesiones semanales de media hora cada una, con el objetivo de hacer un uso práctico del inglés diariamente, y que las clases no sean demasiado largas para un alumnado de Educación Infantil. De esta forma, la propuesta puede ser considerada y dirigida tanto a agrupaciones del grupo-clase, como a agrupaciones flexibles –de medio grupo-, debido a que la dinámica metodológica no debería variar. Sin embargo, es cierto que en grupo reducido, se puede ofrecer una atención más individualizada. Respecto a la organización temporal, la propuesta planteada está pensada para realizarse durante todo un curso escolar. Así pues, la visión global de la estructura de nuestra propuesta consiste en un centro de interés por cada curso –en edades superiores, con niveles de dominio del idioma más elevados, es posible realizar proyectos en vez de centros de interés, con el objetivo de considerar el aspecto motivacional a esta edad mediante la elección de sus propios intereses-. No obstante, las temáticas a tratar son flexibles, ya que se consideran interesantes las aportaciones de los alumnos y sus intereses surgidos en un momento dado. Sin embargo, en el siguiente apartado se explicita una muestra de aquéllas consideradas. Por otro lado, cada centro de interés está compuesto por diversas unidades didácticas en función de los tópicos elegidos, los cuales estarían enlazados entre sí mediante un hilo conductor: nuestra mascota de clase. La duración de estas temáticas, debería situarse alrededor de las dos semanas (aproximadamente 10 sesiones); sin embargo, hay que considerar

la importancia del concepto de la flexibilidad explicado anteriormente. En este caso, la unidad que se plantea, estaría pensada para realizar durante el primer trimestre o principios del segundo, del curso P4.

Por otro lado, también es necesario tener en cuenta la inversión temporal comprendida dentro del ambiente familiar. Así pues, el trabajo en casa estaría dirigido, programado y propuesto por la/el maestra/o –en un principio, pero con opción a negociaciones y aportaciones-, y consistiría en el visionado de una serie de dibujos en concreto durante cada trimestre –en relación al centro de interés, o no-. Este material, se entregaría a las familias para que pudieran realizar la actividad, viendo un capítulo diario de 10 minutos aproximadamente. En el apartado *actividades* se muestran diversas propuestas al respecto. Además, mensualmente, se destinaría parte de una sesión o una sesión completa para comentar con los alumnos qué les parecen los dibujos, cuáles les gustan más, cómo son los personajes... de este modo podríamos intercambiar opiniones haciendo partícipes a toda la clase, así como llevar un cierto control de estos “deberes”. No obstante, tal y como ya se ha comentado, esta tarea no está enfocada para imponer una obligación, sino para fomentar el inglés extrapolándolo a otros ámbitos y actividades a través del ocio.

Igualmente, es preciso considerar también, la necesidad de comunicación con las familias para tratar la temática referente al inglés, ya que, como hemos explicado, es necesaria la colaboración de todos los ambientes. Por este motivo, sería interesante realizar reuniones trimestrales para aportar ideas, buscar recursos y crear espacios para el uso del inglés, ofrecer lecturas de cuentos o representaciones teatrales en dicho idioma, etc. Además, al iniciar el curso, sería preciso realizar una primera reunión informativa de la metodología de las clases de inglés, así como de otros aspectos que se consideren oportunos.

Finalmente, esta propuesta queda contemplada dentro del marco legislativo vigente de la reforma de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006): la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013); así como dentro de la Ley de Educación Catalana 12/2009 (LEC, 2009), según las cuales quedan comprendidas las enseñanzas de los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y queda regulado el trabajo de organización y planificación del centro. De esta forma, las *Propuestas de Mejora de la Calidad Educativa* de diciembre del 2013, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –basadas en el Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo, 2013-, expone la necesidad de “mejorar la adquisición de competencias lingüísticas en idiomas extranjeros”.

4.4. ACTIVIDADES

A continuación, se detalla la expresión de todo el trabajo anterior, dirigido a nuestra propuesta metodológica de intervención, en forma de actividades comprendidas y organizadas a lo largo de 8 sesiones, las cuales se muestran seguidamente. De este modo, se expone un ejemplo de la planificación de una unidad didáctica, centrada en el tema de la alimentación, y enlazada con nuestro centro de interés. Antes de ello, sin embargo, se explican dos conceptos clave: el centro de interés y la rutina diaria.

Es preciso puntualizar también, que antes de empezar cada unidad, debemos estudiar los conocimientos iniciales que tienen nuestros alumnos, respecto a ese tema, así como durante cada actividad, a través de la observación directa, detección de posibles problemas e intervención mediante ayuda, para poderla adaptar a cada situación eficazmente.

CENTRO DE INTERÉS

Descripción

En primer lugar, es necesario detallar nuestro centro de interés: *Charlie, the frog*. El hilo conductor se basa en la incorporación de una mascota de clase: una divertida y tierna rana, la cual irá guiando y proponiendo la línea a seguir, a través de mensajes, juegos, sorpresas, acertijos, regalos, etc. De tal manera, semanalmente, un niño o niña se llevará a casa la mascota durante un fin de semana para jugar con ella. Este elemento será aprovechado como excusa para iniciar una conversación en inglés a la vuelta del fin de semana, a través de preguntas como “qué habéis hecho” o “dónde habéis ido”, etc. realizadas tanto por sus compañeros, como por la/el maestra/o. La mascota irá acompañada de una libreta, donde cada niño se dibujará a sí mismo realizando alguna actividad con la misma. Así, la/el maestra/o tendrá más información para promover las intervenciones orales de los niños. Esta actividad tendrá lugar durante la primera sesión de cada semana.

Nuestra mascota será introducida el primer día de curso, mediante el recurso sorpresa siguiente: al entrar en el aula –destinada a las clases de inglés- nos encontraremos con una vistosa caja verde, con una nota adjuntada a una varita que ponga “*To open this box, magic must be done*” –para abrir esta caja, la magia debe ser hecha-. La/el maestra/o leerá la nota para que los alumnos intenten descubrir cómo abrir la caja. Finalmente, se intentará hacer uso de la varita mágica, contando hasta diez -en forma de hechizo- y acabando con “*Open, Sesame!*” -¡Ábrete,

Sésamo!-. De esta forma, Charlie aparecerá y nos contará su historia (adjuntada en el anexo 2), dónde se presentará él mismo y a su familia. De este modo, la primera unidad didáctica irá dirigida a la presentación de uno mismo y de cada una de las familias de los alumnos, a través de una fotografía que cada niño/a traerá de casa; pues Charlie nos pedirá que también nos presentemos.

Recursos: títere rana, caja, nota y varita mágica.



RUTINA

Objetivos específicos

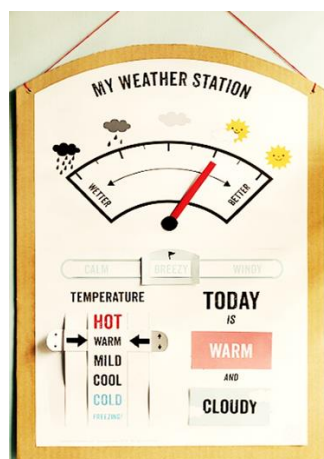
- Entender las expresiones diarias de clase –*good morning, close the door please, turn off the light, please, line up, take your breakfast, put on your jacket...*.-
- Intentar expresarse reproduciendo el lenguaje visto en clase -canciones, emociones, tiempo, ir al lavabo, beber agua, coger el almuerzo...-.
- Divertirse jugando-aprendiendo.

Descripción

La rutina de cada sesión consistirá en una estructura clara. En primer lugar, empezaremos formando un círculo, sentándonos en el suelo, mientras cantamos la cantinela *Everybody sitting down* (véase anexo 3) –cuando la canción haya acabado, todos debemos habernos sentado-. En acabar, nos daremos la bienvenida con la canción *If you're happy* (véase anexo 4). Posteriormente, se aprovechará la temática de la canción para establecer un diálogo en parejas “*How are you?*” y “*I’m...*”. En segundo lugar, sonará la canción del tiempo *What’s the weather?* (véase anexo 5). A continuación, la/el maestra/o preguntará *What’s the weather like today? I’m looking for a volunteer...* Seguidamente, uno de ellos representará al hombre/mujer del tiempo: primero se dirigirá a la ventana para observar qué tiempo hace -tal y como dice la canción- y luego se situará enfrente de la estación meteorológica para marcar

y explicar a sus compañeros qué tiempo hace: *Today It's...* Posteriormente se dará inicio a la actividad principal. Finalmente, al terminar cada sesión, nos despediremos con la canción *Goodbye song* (véase anexo 6) y pediremos que hagan fila *Line up*. Igualmente, en caso de tener que ir al lavabo, beber agua, coger el almuerzo, etc. también se trabajará este lenguaje.

Recursos: canciones -referentes a la bienvenida, despedida y hora del tiempo-, y estación meteorológica.



Sesión 1. Charlie's surprise...

Objetivos específicos

- Seguir el hilo conductor del cuento y sus frases de principio y final.
- Entender y aprender lenguaje nuevo asociándolo con sus gestos –*I've got an idea, let's go, I like apples/bananas/oranges...*–
- Contestar las preguntas sobre gustos.
- Divertirse aprendiendo, a través de la sorpresa, el juego y la historia.

Contenidos

- Comprensión y aprendizaje de la trama y lenguaje del cuento:
 - ✓ Frases de principio y final: *Once upon a time* y *And that's all*.
 - ✓ Expresiones reiterativas: *I've got an idea, let's go/look, he said, I like..., thank you, goodbye...*
 - ✓ Léxico alimentario: *apple, banana, orange, pear, strawberry, cookie, ice-cream, chocolate, cake* y *sanwich*.
- Diálogo referente a los gustos personales (pregunta - respuesta): *What do you like? – I like* y *Do you like...? – Yes/No*.

Descripción

En primer lugar, se llevará a cabo la primera parte de la rutina, expuesta anteriormente, referente a la bienvenida –*Hello*- y al tiempo –*Weather*-.

Cada unidad didáctica empezará a través de Charlie, nuestra mascota. En este caso, nos habrá dejado un regalo que los niños encontrarán, en medio del aula: *a magic bag*. De ella aparecerá un libro con una *story: I'm hungry!* (véase anexo 6). Será importante leerla lentamente y gesticulando –asociando cada gesto con una frase reiterativa-, mediante su estructura repetitiva. No debemos olvidar empezar y terminar con las frases de inicio y final para que los niños reconozcan las estructuras del cuento y las relacionen entre sí. A continuación, del *magic bag* irán apareciendo todos aquellos alimentos de la historia, a medida que van siendo nombrados por los personajes. En acabar la historia, revisaremos qué comida ha aparecido –*apples, bananas, oranges...*- y aprovecharemos para preguntar si les gustan esos alimentos: *Do you like...?*

Finalmente, terminaremos la sesión con la parte de despedida de la rutina, *Goodbye*.

Recursos

-*Story: I'm hungry!*

-*Magic bag*.

-Alimentos de juguete: manzana, plátano, naranja, pera, fresa, galleta, helado, chocolate, pastel y sándwich.

Sesión 2. *Three, two, one... Action!*

Objetivos específicos	Contenidos
▪ Recordar el cuento explicado anteriormente. ▪ Recordar y reproducir el lenguaje repetitivo del cuento –con o sin ayuda-. ▪ Representar una obra delante de sus compañeros, superando el miedo escénico.	▪ Trama del cuento. ▪ Comprensión y expresión del lenguaje reiterativo del cuento: ✓ Grupal: <i>What can we do? Let's go!, Thank you y Goodbye.</i> ✓ Individual: <i>What would you like?</i> (vendedor) y <i>I'd like...please</i> (comprador) ✓ Léxico alimentario: <i>apple, banana, orange, pear, strawberry, cookie, ice-cream, chocolate, cake y sandwich.</i>

	Actuación teatral -expresión verbal y no verbal, educación emocional, etc.-.
Descripción	
Empezaremos la sesión sentándonos en el suelo, con la canción <i>If you're happy</i>. En primer lugar, recordaremos el cuento del día anterior, estableciendo una conversación guiada por la/el maestra/o a través de preguntas: ¿Qué les pasaba a los niños?, ¿Qué hacían?, ¿Qué les gustaba comer?, etc. En este punto, recordaremos entre todos, qué decían los niños, asociando un gesto a cada frase: <i>I've got an idea!</i>, <i>Let's go!</i>, <i>What would you like...? – I'd like...please, Thank you!, Goodbye!</i> A continuación, realizaremos una pequeña representación de la historia. En caso de tener una agrupación de grupo-clase entero, se harán dos grupos: media clase serán los actores y el resto hará de público –el cual deberá comportarse como tal: en silencio, aplaudiendo, etc.-. En agrupaciones flexibles de medio grupo, se prescindirá del público. Antes de empezar la obra, se repartirán los papeles: diez niños/as serán los compradores y el resto del grupo serán vendedores. Además, recordaremos los guiones comunes -asociados a su debido gesto: <i>What can we do?, Let's go, Thank you y goodbye-</i>; así como los guiones individuales –vendedores: <i>What would you like?</i> y compradores: <i>I'd like...please-</i>. Para interpretar la historia, se readaptará el cuento, transformando algunos diálogos directos en indirectos. Seguidamente, la/el maestra/o hará de narrador, y los niños deberán representar lo que va diciendo –por ejemplo, si dice que los niños tenían mucha hambre, los niños deberán actuar “como si” tuvieran hambre-. Asimismo, en el momento debido, los niños reproducirán su pequeño guión, escenificándolo –en caso de que algún niño/niña no lo recuerde, el público o la/el maestra/o le ayudará- . Finalizaremos la sesión con la canción de despedida y haciendo una fila.	
Recursos	
-<i>Story 1</i> adaptada al género teatral para Educación Infantil (anexo 7) -Alimentos de juguete: manzana, plátano, naranja, pera, fresa, galleta, helado, chocolate, pastel y sándwich.	

Sesión 3. <i>Let's go shopping!</i>	
Objetivos específicos	Contenidos
▪ Practicar el lenguaje aprendido y por aprender respecto al tema de los alimentos. ▪ Practicar la situación real “ir al mercado”, tomando en consideración las fórmulas y normas socialmente educadas. ▪ Expresarse en inglés en una situación concreta.	▪ Práctica del lenguaje referente al mercado: expresiones trabajadas y fórmulas y normas sociales educadas: <i>hello, good morning, goodbye, thank you, you're welcome, please</i>, respetar el turno... ▪ Juego simbólico: la compra y venta en el mercado. ▪ Expresión del idioma en una situación concreta.
Descripción	
Iniciaremos la sesión con nuestra rutina de bienvenida y del tiempo. A continuación, observaremos los cambios que han sucedido en el aula: ¡ha aparecido un mercado! –que anteriormente la/el maestra/o habrá preparado-. Les preguntaremos si quieren ir a jugar a comprar y vender. Antes de dejarles ir a jugar, miraremos qué alimentos hay en el mercado y repasaremos sus nombres, incorporando aquéllos nuevos, que todavía no conocemos. Además, recordaremos aquellas expresiones que podemos utilizar –como, <i>Hello, what do you like?, thank you, you're welcome, I like apples/cake..., Goodbye</i>. Debemos tener en cuenta también, el hecho de considerar las fórmulas socialmente educadas y aceptadas en situaciones reales, como en este ejemplo de ir a comprar -saludar, agradecer, despedirse, etc.-. A continuación se tomarán un máximo de 15 alumnos, distribuidos entre las dos tiendas de alimentos, del siguiente modo: dos vendedores y un máximo de 6 compradores por cada tienda. A cada comprador se le entregará una cesta con monedas y se le indicará que tiene que conseguir comprar 3 alimentos. Con la otra mitad del grupo, se hará uso de <i>Ipads</i> o cámaras fotográficas del colegio, para que hagan de periodistas o turistas y observen, a través del visor, para captar las escenas de la actividad en el mercado -no obstante, también existe la opción de que hagan únicamente de observadores de sus compañeros-. Al finalizar el tiempo máximo, antes de intercambiar los papeles, los compradores nos explicarían qué han adquirido. Seguidamente, las dos mitades del grupo se intercambiarán los roles –de periodista/público y de comprador/vendedor-. Al finalizar, podemos visualizar las fotografías hechas por ellos mismos en la pizarra digital o proyector. En caso de tener	

únicamente la mitad del grupo, esta actividad se alargaría comprando 6 alimentos e intercambiando los roles de comprador y vendedor.

Finalmente, acabaremos la sesión cantando todos juntos la canción *Goodbye*.

Recursos

-Para las tiendas: mesas y bandejas para los escaparates.

-Alimentos de juguete trabajados y algunos nuevos.

-12 cestas o bolsas de tela para hacer la compra.

-Dinero de juguete.

-Opcional:

- ✓ Todo aquel material extra del que se disponga, referente a las tiendas - delantales para los vendedores, máquinas registradoras, etc.-
- ✓ Cámaras fotográficas o *lpads*.
- ✓ Pizarra digital o proyector.

Sesión 4. *Do you like...?*

Objetivos específicos

- Incorporar nuevo lenguaje respecto al tema de los alimentos.
- Trabajar el vocabulario general.
- Entender y repetir la canción y las estructuras de la misma.
- Preguntar y responder sobre los gustos alimenticios.
- Jugar a diversos juegos en inglés.
-

Contenidos

- Incorporación de lenguaje nuevo: *Do you like...?, Yes I do, No I don't, donuts, broccoli, popcorn, pizza, juice, soup.*
- Comprensión del vocabulario general: acciones –*walk, jump, run, touch, eat, drink, play-*, colores –*red, pink, yellow, green, blue, purple, orange, brown, black, white-*, y números –del 1 al 10-.
- Comprensión y repetición de la canción *Do you like*.
- Pregunta y respuesta sobre los gustos alimentarios.
- Juegos en inglés.

Descripción

Empezaremos la sesión con la canción de bienvenida y la previsión meteorológica. A continuación, presentaremos la canción referente a la alimentación *Do you like* (ver anexo 8). La reproduciremos dos veces, la primera para escucharla y la segunda

para empezar a cantar algunas partes. Al finalizar esta parte, iniciaremos un diálogo con los niños, basado en la canción *Do you like...* y en el vocabulario nuevo que nos introduce. Para empezar, preguntaremos a cada uno *Do you like...?* para que nos respondan *Yes, I do* o *No, I don't*. Luego, se pedirá a los alumnos que, por parejas o grupos de tres, se pregunten y se respondan entre ellos.

La segunda parte de esta sesión consistirá en juegos de movimiento, con respecto a temas variados anteriormente trabajados, incluida la alimentación.

- *Eating Mime*: nos sentaremos en círculo para empezar a explicar cómo se juega. Utilizaremos dos versiones. En la primera, la/el maestra/o empezará realizando una acción, a través de la mímica, referente a comer un determinado alimento – manzana, plátano, helado, sándwich, etc-, o elegirá a un alumno para que empiece. Se pedirá a los alumnos que digan qué está haciendo la/el maestra/o o el alumno –*What is she/he eating?*-, para que intenten adivinar qué está comiendo –*She/he's eating a...*-. Quién lo adivine, será quien realice la siguiente acción a través de la mímica y la comida. En la segunda versión, la/el maestra/o o algún alumno dirá qué alimento comer y todos ellos deberán representar cómo comen dicho alimento.
- *Packages*: se les explicará a nuestros alumnos que tienen que distribuirse por la clase e ir andando, saltando, corriendo, etc. Cuando la/el maestra/o diga, deberán formar grupos de tantos niños/as como se diga.
- *Colours*: a través de una versión del juego *Simon says*, adaptado únicamente a los colores, los niños deberán buscar y tocar –en el suelo, objetos, compañeros, etc.- el color que la/el maestra/o indique, pero únicamente cuando ésta/e diga literalmente: *Touch the color...*

Finalmente, se acabará la clase con la canción establecida.

Recursos

- Canción *Do you like*.
- Pizarra digital o proyector.

Sesión 5. Storytime and Acting time!

Objetivos específicos	Contenidos
▪ Seguir el hilo conductor del cuento.	▪ Comprensión del hilo conductor del cuento.

- Entender y repetir/reproducir el lenguaje nuevo del cuento y sus frases de principio y fin. - Reproducir de manera espontánea el vocabulario trabajado, referente a los alimentos. - Representar el cuento delante de sus compañeros.	- Comprensión y expresión del lenguaje del cuento: ✓ Frases de principio y fin. ✓ Expresiones reiterativas: <i>Let's make a sandwich, I'm hungry!, Let's eat!</i> ✓ Léxico alimentario trabajado - Actuación teatral.
Descripción	
Inicio de la sesión con la rutina establecida. En primer lugar, aprovecharemos el círculo de bienvenida introduciendo el momento del cuento. Para ello, será necesario utilizar las estructuras de inicio y comienzo. Se explicará el cuento dos veces. Una primera vez, para que los niños tengan la oportunidad de conocerlo. Antes de empezar la segunda narración, se usará la varita mágica para “convertir” a todos los niños en alimentos. De este modo, se volverá a contar el cuento, representándolo con la ayuda de los alumnos. Así pues, cada niño elegirá un alimento que representar y se irán amontonando para hacer un <i>sandwich</i> bien grande. Finalmente, aparecerá el protagonista del cuento, Charlie, y se los comerá a todos. En caso de un agrupamiento con todo el grupo, se dividirá la clase en dos: una mitad serán los actores y la otra, el público. Se mantendrá el número de veces que se explica el cuento, con la diferencia de que en ambas habrá representación. Finalizaremos la sesión con la despedida rutinaria.	
Recursos	
-Story: <i>The very hungry frog</i> (véase anexo 9)	

Sesión 6. Charlie's got a problem...	
Objetivos específicos	Contenidos
- Entender una carta y una lista de indicaciones. - Seguir las indicaciones con un fin. - Repasar el lenguaje visto.	- Comprensión general de una carta y una lista de indicaciones, para poder seguirlas. - Expresión del lenguaje ya conocido: estructuras lingüísticas simples y léxico.

Descripción

Intentaremos empezar la sesión con la rutina de bienvenida y del tiempo –es posible que, debido a la exaltación de los alumnos, causada por el evento que se describe a continuación, no sea posible realizar la rutina-. Al entrar en el aula, nos encontraremos un gran sobre –medida DIN A3-, colgando del techo. Entre todos lo cogeremos, lo abriremos y leeremos la carta que habrá en su interior. La nota será de parte de nuestro amigo Charlie, quien nos pide ayuda urgente con un problema que ha tenido. Se trata de su aniversario. Está preparando una gran fiesta, con unos dulces muy apetecibles... Pero resulta que ha perdido todos los ingredientes por la escuela...Además, su cumpleaños es... ¡Mañana! Así que, nos pide que le ayudemos. Nos ha dejado escrita una lista, con todos los sitios dónde estuvo el día anterior haciendo tareas –*eating, sleeping, playing...*- para que busquemos, ya que él no tiene tiempo de hacerlo todo. De esta forma, iremos siguiendo las pistas por todo el colegio. En cada una de ellas, nos encontraremos con un ingrediente diferente... Cuando terminemos de encontrarlos todos, repasaremos qué alimentos tenemos y se los devolveremos a Charlie, dejándoselos en el lugar donde encontramos el sobre.

Para finalizar, nos despediremos todos.

Recursos

-Sobre DIN A3.

-Carta y lista de Charlie.

-Ingredientes: manzanas, plátanos, peras, naranjas -o mandarinas-, fresas, uvas, kiwi y chocolate.

Sesión 7. Let's cook!**Objetivos específicos**

- Interpretar una carta y comprender unas instrucciones a seguir.
- Seguir las instrucciones para preparar una receta.
- Entender el lenguaje.
- Disfrutar cocinando y comiendo.
- Celebrar una fiesta de cumpleaños.

Contenidos

- Interpretación de una carta y comprensión de instrucciones.
- Preparación de una receta de cocina.
- Comprensión del lenguaje.
- Celebración de una fiesta de cumpleaños, cantando *Happy Birthday*.

Descripción

En primer lugar, empezaremos con la rutina de bienvenida y del tiempo –si es posible- A continuación...los niños se encontrarán con una disposición de la clase diferente: dos o tres líneas de mesas, dispuestas en paralelo; imitando las barras de cocina. En el mismo lugar donde el día anterior dejamos los ingredientes, aparecerán los mismos ingredientes con otro aspecto: cortados en pequeños trozos, junto con 30 brochetas y chocolate fundido. Al lado, una nota de Charlie pidiéndonos ayuda, otra vez: *Can you help me again, please? I'm sorry buddies, but there's no time!* Preguntaremos a los niños qué creen que nos pide exactamente Charlie, esta vez... Casualmente nos daremos cuenta que, en la otra cara de la nota, hay cosas escritas... Son indicaciones que tenemos que seguir:

1. *Take one stick.*
2. *Stab the fruit in it, following this order: first, the grapes, then the banana...finally, put the strawberry on the top.*
3. *Finally, dip it in chocolate.*
4. *Here It is: the fruit skewer, Ready to eat!*

Cuando todos los alumnos hayan terminado su brocheta de frutas, aparecerá Charlie, con una corona de cumpleaños. Los niños le cantarán la canción de cumpleaños *Happy Birthday* y lo celebraremos comiéndonos la brocheta de frutas con chocolate.

Recursos

- Carta con receta de Charlie.
- Ingredientes: fruta cortada en trozos pequeños –manzanas, plátanos, peras, naranjas o mandarinas, fresas, uvas y kiwi-, y chocolate fundido dentro de boles de plástico.
- 30 Brochetas, con la punta puntiaguda cortada.
- Corona de papel para Charlie.

Sesión 8. The end

Objetivos específicos	Contenidos
▪ Entender el lenguaje trabajado, general y específico de esta unidad – expresiones, preguntas, frases cortas y léxico-. ▪ Expresión a partir de reproducir el lenguaje conocido.	▪ Comprensión del lenguaje trabajado, general y específico de esta unidad – expresiones, preguntas, frases cortas y léxico-. ▪ Expresión a través de la reproducción del lenguaje conocido.

▪ Disfrutar aprendiendo a través del juego.	
Descripción	
Iniciaremos la sesión como siempre, con la rutina de comienzo. Esta última sesión nos servirá como evaluación final. Para seguir nuestra línea metodológica, se llevará a cabo a través del juego. En primer lugar, con el conocido juego <i>Simon says</i>, se evaluará la comprensión del lenguaje de este tema. A continuación, se realizarán juegos de conversación, tal y como ya se ha hecho anteriormente, a través de diálogos, donde cada niño preguntará y responderá respecto a los gustos alimenticios y aspectos trabajados durante estas dos semanas -<i>How are you today?, I'm..., What do you like?, Do you like...?, I like..., Yes I do, No I don't</i>-. Finalmente, se realizará un juego por parejas, para relajarse. Por turnos, cada uno masajeará a su pareja, con una pelota, las diferentes partes del cuerpo que vaya diciendo el/la maestro/a. Cuando el primer turno acabe, se cambiarán los roles. Para finalizar, se despedirá la sesión con la canción <i>Goodbye</i>.	
Recursos	
-Pelotas pequeñas.	

Tal y como ya se ha explicado anteriormente, no es necesario hacer variaciones o adaptaciones de esta unidad didáctica, ya que está pensada para la individualización del alumno: a cada uno de ellos, se le evalúa en función de sus capacidades, ritmo de aprendizaje, desarrollo psicomotriz, etc.

No obstante, en casos con elevadas dificultades, debido a problemas específicos, sería interesante, proponer un refuerzo oral para ayudarle en su comprensión o hacer aclaraciones en su lengua materna. Sin embargo, antes de proponer adaptaciones, debe considerarse cada caso en particular. Por otro lado, para aquellos alumnos con dificultades en la adquisición de la L1, la exigencia respecto a la L2 será adecuada y adaptada a las circunstancias concretas; pues en casos dónde -a la edad de 4-5 años- no se han adquirido las habilidades comunicativas correspondientes respecto a la L1, la prioridad general de la educación debe ir dirigida a alcanzar dicho objetivo comunicativo. No obstante, se pueden aprovechar las clases de inglés, con el objetivo del disfrute, a través del juego, y la integración con el resto del grupo. Asimismo, debemos fomentar la integración y colaboración de todos y cada uno de nuestros alumnos en el grupo, respetando las diferencias existentes, y ayudándose unos a otros,

con el objetivo de crear una atmósfera agradable y formar personas en su total integridad.

Es preciso considerar también, el estado puntual de nuestros alumnos. Es decir, cómo están en un determinado momento: cansados, exaltados, distraídos, etc. con el objetivo de adaptar nuestras actividades, en función de su estado de ánimo. Por este motivo, a continuación se ofrecen diversas dinámicas que pueden ser de utilidad:

RECURSOS EN CASO DE NECESIDAD, PARA...			
Captar la atención	Activarnos	Relajarnos	Tiempo Extra
-Cantinelas: <i>Everybody look, look, look, look.</i> <i>Everybody listen, listen, listen, listen.</i> <i>Everybody shh, shh, shh, shh.</i> (Fuente de elaboración propia) - <i>Who's listening to me, touch their...(body part)</i> - <i>Singing a song.</i>	- <i>Play hide and seek.</i> - <i>1,2,3 touch the wall.</i> - <i>Saimon says</i> (juego de acciones). - <i>Packages</i> (juego de números).	-Masaje por parejas con una pelota siguiendo las indicaciones del maestro/a. - <i>Sleeping and waking up time.</i> Se describen acciones de dormir: sentarse, estirarse, cerrar los ojos, respirar... Luego, se describe cómo se van despertando poco a poco cada parte del cuerpo.	- <i>Conversations:</i> Comentar qué les parece la serie de dibujos que ven en casa, que les gusta hacer después del colegio, qué harán hoy... - <i>I spy with my Little eye, something...(colour).</i>

Finalmente, en el siguiente apartado, se recogen aquellos apartados que hemos prometido añadir, referentes a las propuestas temáticas anuales y a los deberes familiares.

PROPUESTAS TEMÁTICAS
Familia y Hogar, Escuela, Animales, Partes del cuerpo y prendas de vestir, Sentimientos, Festividades (<i>Halloween, Christmas y Easter</i>), Alimentación, Juguetes, Tiempo y estaciones. Estas temáticas se pueden agrupar unas en otras -por ejemplo, <i>Christmas</i> puede englobar la decoración de la casa y los juguetes; así como también la alimentación típica navideña inglesa-.

Además del lenguaje transversal que trasciende todas las unidades: preposiciones, formas, colores, números, tamaños, acciones...

“DEBERES” PARA LA FAMILIA

A continuación, se muestra una lista de la selección realizada para posibles *Cartoons* para ver en casa: *World world*, *Bubble Guppies*, *Ben and Holly's Little Kingdom*, *Curious George*, *Paw Patrol*, *The three bears*, *Telmo and Tula*, *Pocoyo*, *Masha and the Bear*, *Team Umizoomi*, *Octonauts Spacial* (20 minutos de duración por capítulo), *George and the Garbage Truck* y *The Jungle Book*. Así como películas o cortos de Animación.

4.5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación es uno de los principales componentes de la acción educativa. Es el instrumento que debe servir para orientar y mejorar constantemente el proceso de enseñanza. Ésta implica a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la cual debe tener en cuenta todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: desde la actividad del alumnado, hasta la propia actividad docente; el funcionamiento de los equipos educativos; el currículum y los proyectos curriculares específicos; los materiales de trabajo y los recursos didácticos. De este modo, es importante que la/el maestra/o realice autoevaluaciones y coevaluaciones de su propia labor docente -de los métodos lingüísticos utilizados, de la eficiencia de las actividades realizadas, del estado de su idioma, etc.- para poder introducir modificaciones dirigidas a la mejora general de la educación del inglés. Además, la evaluación debe mantener una continuidad y coherencia con aquello que se realiza en Educación Infantil. Por este motivo, debe ser:

- CONTINUA: con observación sistemática del proceso de aprendizaje de cada alumno/a, y con una visión globalizada de su rendimiento a lo largo de las Unidades Didácticas. Además, debe estar basada en el conjunto de resultados obtenidos a lo largo de las actividades.
- INDIVIDUALIZADA: debe tener en cuenta la evolución personal de cada alumno a lo largo de la Unidad; de sus posibilidades, necesidades e intereses. Con las actividades de enseñanza-aprendizaje, el alumnado se debe encontrar con situaciones que le permitan desarrollar y adquirir las capacidades referentes al lenguaje.

- GLOBAL: a través del inglés, se deben contemplar otros ámbitos, teniendo en cuenta los diferentes tipos de conocimiento: conceptos, hechos, procedimientos y valores.

Con el objetivo de poder evaluar correctamente, es necesario conocer la situación de partida del alumnado, evaluar sus progresos o deficiencias en el proceso de aprendizaje y recoger información sobre las capacidades logradas por los alumnos al final de un periodo, a partir de la observación. Es decir, se tomarán en consideración la evaluación inicial, formativa y final -tanto en cada unidad temática, como en la globalidad del curso-, para poder ofrecer ayuda en los posibles problemas detectados durante proceso de aprendizaje.

Finalmente, es importante añadir que esta evaluación del alumnado debe ser realizada a través del instrumento de la observación directa en las actividades de clase; así como mediante el uso de un registro del proceso que va siguiendo cada alumno. El aprendizaje del inglés, así como de cualquier otro idioma, es un aprendizaje circular, dónde constantemente se va repitiendo y recapitulando todo aquel lenguaje trabajado, para facilitar la adquisición del mismo. Para ello, se considerarán los siguientes criterios de evaluación generales -relacionados con los objetivos generales-, los cuales se concretarán en cada unidad temática específica, en este caso, la alimentación:

- Muestra interés y entusiasmo por aprender y descubrir a través del inglés.
- Disfruta y aprende inglés, a partir de actividades lúdicas.
- Entiende el sentido general del lenguaje básico usado en clase durante la rutina y las actividades de cada temática, en este caso referente a la alimentación – expresiones, preguntas-respuestas, frases cortas y léxico-.
- Repite el lenguaje nuevo respecto a la alimentación –a través de cantar canciones, juegos de palabras, representaciones teatrales adaptadas, etc.-.
- Representa pequeñas obras teatrales.
- Intenta comunicarse expresando, de manera espontánea, todo el lenguaje aprendido.
- Comprende la trama de cuentos, el mensaje de cartas y listas de instrucciones.
- Sigue indicaciones para lograr un fin (encontrar algo, preparar una receta, jugar, etc.).

5. CONCLUSIONES

En esta Propuesta de Intervención, quedan recogidos todos aquellos principios metodológicos considerados como más apropiados para la enseñanza del inglés en Educación Infantil. No obstante, sería necesario continuar con la línea metodológica propuesta, utilizándose como modelo-base a seguir en educaciones posteriores. Sin embargo, deberían tenerse en cuenta, tal vez, algunas modificaciones o adaptaciones.

Al inicio de este Trabajo de Fin de Grado, nos propusimos unos objetivos –general y específicos-, de los cuales se han obtenido las siguientes conclusiones.

En primer lugar, respecto al objetivo general referente a *elaborar una metodología de enseñanza que sirva como mejora para la adquisición de la lengua inglesa en España, concretándola en una propuesta de intervención en Educación Infantil*, podemos concluir que se ha alcanzado gracias al estudio recogido en el marco teórico y empírico, así como al análisis de los factores influyentes en la adquisición del inglés y los métodos de enseñanza del mismo.

En segundo lugar, referente a los objetivos específicos, los cuales nos han ayudado a alcanzar el objetivo general, hemos extraído diversas conclusiones que nos gustaría destacar:

- Respecto a los factores que influyen en la adquisición del idioma, consideramos que es necesario el trabajo conjunto de las familias, el entorno y la escuela, para crear ambientes lingüísticamente amables y ofrecer oportunidades de contacto con el inglés en diferentes situaciones vivenciales, formales y no formales, dónde los alumnos estén motivados e implicados.
- Desde el colegio, debemos intentar gestionar esta coordinación con el entorno familiar, además de crear un ambiente escolar relajado y divertido, dónde todos los alumnos se sientan incluidos y cómodos. Al mismo tiempo, consideramos imprescindible priorizar el desarrollo de las competencias orales, ya que son la base de las competencias escritas. Por este motivo, es importante para el/la maestro/a de inglés, que haga un uso correcto del idioma –tanto referente a las estructuras gramaticales, como al léxico y su correcta pronunciación y entonación- y utilice un lenguaje no verbal para facilitar la comprensión -soportes visuales, modulación de la voz, gesto corporal, etc.-.
- La motivación es la pieza clave del éxito. Por este motivo, consideramos que es necesario incidir más en este aspecto dentro de las aulas, revisando las dinámicas de aprendizaje empleadas y considerando la importancia de introducir

metodologías que permitan realizar actividades de un modo lúdico, creando situaciones reales en forma de juego simbólico.

- Por otro lado, es preciso priorizar el uso comunicativo del inglés, atribuyéndole un sentido; es decir, mostrar su utilidad como herramienta para acceder a otros ámbitos, no como fin en sí mismo. Los resultados obtenidos de un aprendizaje estudiado no son comparables con aquéllos donde se ha adquirido el inglés a través del uso en situaciones comunicativas de inmersión ambiental.
- El estudio de los métodos nos ha sido de gran utilidad, para orientar nuestra propuesta de intervención y extraer aquellos aspectos más interesantes y efectivos de cada uno.
- Realizar nuestro pequeño marco empírico ha resultado interesante, para poder ejemplificar y contrastar todos aquellos factores que se han ido analizando en el marco teórico.

Por lo tanto, consideramos que hemos logrado trabajar todos aquellos aspectos, planteados al inicio de este Trabajo de Fin de Grado, que nos propusimos. De esta forma, únicamente nos quedaría llevar a cabo el siguiente paso: ponerlo en práctica y evaluar sus resultados para proponer posibles mejoras.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La principal limitación con la que nos encontramos se refiere al factor temporal: la experiencia en lo que a la enseñanza-adquisición del idioma se refiere. Este hecho conlleva otras consecuencias: no conocemos la función real de la aplicación de nuestra propuesta, por lo tanto, no podemos evaluar su eficiencia.

De tal manera, la primera prospectiva que nos planteamos, consiste en el hecho de aplicar nuestra Propuesta de Intervención a la práctica educativa, para poder observar los resultados de la misma y evaluarla, incorporando posibles modificaciones para su mejora. Debemos decir, que como resultado de la experiencia en el ámbito lingüístico de lenguas extranjeras, como maestra especialista de inglés, hemos podido aplicar algunos conceptos planteados, como la importancia del uso comunicativo únicamente a través del inglés. No obstante, en este trabajo se plantean algunos objetivos ambiciosos que trascienden las paredes de la escuela y que, por lo tanto, no dependen únicamente del maestro o centro. Sin embargo, es interesante tomar en consideración la colaboración entre el colegio y las familias, para enfocar el aprendizaje del inglés

desde distintos ámbitos, creando ambientes lingüísticamente amables, que ofrezcan un contacto con la lengua y fomenten su uso comunicativo.

Nos gustaría creer, que este trabajo es una primera versión de lo que acabará siendo nuestra metodología ideal para la enseñanza y adquisición de un idioma, en este caso del inglés. Asimismo, también nos gustaría que ésta pudiera extenderse como base metodológica para otros cursos y ayudar a alumnos, docentes y familias preocupadas por el aprendizaje de la lengua inglesa. De este modo, poder contribuir a la mejora de la educación de nuestro país respecto al inglés, para ofrecer la posibilidad a futuras generaciones de poseer un buen nivel del idioma y facilitar su más completo desarrollo en nuestro mundo globalizado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, C. (2014). *Ayuda al Estudiante. La vocación y la calidad de los profesores, una de las grandes claves del éxito*. Recuperado el 20 de mayo del 2014 de <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/05/my-entry-1.html>
- Arzamendi, J., Azpillaga, B., Artigal, JM. (1996). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Buchberger, I. (2002). A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language Education In Finland. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 185-202. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_11.pdf
- Chomsky, N. (1987). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Consejo Escolar del Estado (2013). Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. *Capítulo E Propuestas de mejora*, 543-611. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2013/i2013-e-propuestas.pdf?documentId=0901e72b8194ae91>
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Draper, J. M. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, (1), 237-262. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_14.pdf

Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y Primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Del Río, M. J., & Cano, M. S. (1996). Psicopedagogía de la Segunda Lengua. *Escoriza Nieto, J. Psicología de la Instrucción. Barcelona: EUB.*

Departament d'Ensenyament. *XTEX Xarxa Telemàtica EducativadeCatalunya*. Recuperado el 15/05/2015 de www.xtec.cat

Enkvist, I. (2010). *El Éxito Educativo Finlandés. Finland's succes in PISA*. Recuperado de <file:///C:/Users/nana/Downloads/Dialnet-ElExitoEducativoFinlandes-3294933.pdf>

Esquivel, H. G. Ausubel, Piaget y Vygotsky.

European Comission Education and Training (2011). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

Eurydice (2012-2013). *Recommended Annual Taught Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2012-2013*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/taught_time_EN.pdf

Finnish National Board of Education (2010). *National Core Curriculum for Pre-primary and Basic Education 2010*. Recuperado de http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education

Frankfurt International School (1996-2015). *A guide to learn English*. Recuperado el 10 de Julio del 2015 de <http://esl.fis.edu>

Gadner, H. (1993). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf

Gardner, R., Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.

Generalitat de Catalunya. (2009). *Gencat*. Recuperado el 10/03/2015 de <http://www.gencat.cat>

Gobierno de España (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106(4).

Gobierno de España. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 16/05/2015 de <http://www.mecd.gob.es>

- Hernández Reinoso, F. L., Encuentro (1999-2000). Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*, 11, 141-152. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo De Competencia Lingüística EECL Volumen II. Análisis De Expertos*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2013, Informe Español*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- Jaatinen, R., Saarivirta, T. (2014). The Evolution of English Language Teaching during Societal Transition in Finland – A mutual relationship or a distinctive process? *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (11), 29-44. Recuperado de: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2368&context=ajte>
- Krashen, S. (1983). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 147, 22437-22442.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 08/05/2015 de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf
- Martínez Hidalgo, I. (2013). *Diferencias con el sistema educativo de Finlandia y España, también en aprendizaje de idiomas*. Instituto Hemingway. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de <http://www.institutohemingway.com/es/blog/542/diferencias-con-el-sistema-educativo-de-finlandia-y-espana-tambien-en-aprendizaje-de-idiomias.html>
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. Hillsdale: Erlbaum publishers.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *European Survey on Language Competences ESCL Secondary Research*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/escl.pdf?documentId=0901e72b816c146a>
- Montessori, Maria. *Dr. Montessori's own handbook*. Schocken, 2011. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=zUFqqFJUCEoC&oi=fnd&pg=PA25&dq=montessori&ots=wCB5Jla10R&sig=X397nC7ZZSo3WlI5IZnArFicGWw&redir_esc=y#v=onepage&q=montessori&f=false
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *REVISTA Universidad EAFIT*, 46, 71-85. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/idiomas/centro-idiomas/Documents/Metodolog%C3%ADas%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Núñez, E. (2014). *Excuse me, do you speak English? An international evaluation with European Survey of Language Competences (ESLC)*. Recuperado de <https://www.cemfi.es/ftp/mt/t1404.pdf>
- Patkowski, M. (1980). *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second languages. Language Learning*. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de <http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/patkowski/PATKOWSKI-03.pdf>
- Pérez-Barco, M. J. (2013). Así se forma un profesor en Finlandia. ABC EDUCACIÓN. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de <http://www.abc.es/familia-educacion/20130321/abci-formacin-profesores-espanoles-201303201451.html>
- Piaget, J. (2000). *Biología y conocimiento*. Siglo Veintiuno.
- Piñeiro, Manuel González, Carmen Guillén Díaz, and José Manuel Vez. *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Síntesis, 2010.
- Pixel Bytes Media (2014). *MoraModules, Enhancing Academic Achievement of Bilingual Learners*. Recuperado el 10 de Julio de 2015 de <http://moramodules.com/>
- Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and method in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizabalaga, M. (2013). Así consigue Finlandia ser el número 1 en Educación en Europa. Recuperado de <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>
- Tagliere, J. (2007). *Foreign Language Study, Is Elementary School the right time to start?* Recuperado el 9 de mayo de 2015 de <http://www.ibuzzle.com/articles/foreign-language-study-is-elementary-school-right-time-to-start.html>

Terán, B. (2011). Tendencias Teóricas Sobre Los Enfoques Metodológicos Considerados Para La Enseñanza Del Inglés A Nivel Universitario En La Época Hipermoderna. *Revista Científica Digital Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela)*, 2 (2), 73-84. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-6%20\(73-84\)%20Ter%C3%A1n%20Beatriz%20rcieg%20noviembre%202011_articulo_id71.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-6%20(73-84)%20Ter%C3%A1n%20Beatriz%20rcieg%20noviembre%202011_articulo_id71.pdf)

Zainuddin et al (2011). Methods and Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview. (3^a Ed.), *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms* (63-74). Florida: Kendall Hunt Publishing Company.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1. ENCUESTA

INTERVIEW			
1.	Age:		
2.	Nationality:		
3.	Mother tongue:		
4.	ENGLISH LEVEL in the CEFR (http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)	Speaking:	
		Listening:	
		Writing:	
		Reading:	
5.	Other spoken languages and level	LANGUAGE	LEVEL
6.	How did you learn English?		
7.	When did you start learning English? (Age)		
8.	When did you start learning English at school? (Age)		

9.	How many hours of English did you take at school, from 3 to 16 years old?	
10.	Can you describe how English classes were? (What were you meant to do?)	
11.	Did you enjoy English classes?	
12.	What language they were taught in?	
13.	Are your TV programmes translated into your country's official language?	
14.	Do your parents speak English?	
15.	Were you motivated to learn English? Why?	

8.2. ANEXO 2. CHARLIE'S STORY

ONCE UPON A TIME...

THERE WAS A FROG, WHO LIVED NEXT TO A POND. HIS NAME WAS: CHARLIE.
CHARLIE WAS 4 YEARS OLD.

CHARLIE WAS A VERY FUNNY AND JUMPING FROG: HE LOVED JUMPING, AS WELL
AS HE LOVED HIS FAMILY.

THIS IS A STORY ABOUT CHARLIE'S FAMILY: THE DADDY FROG, THE MUMMY
FROG, THE SISTER FROG, THE BROTHER FROG AND THE BABY FROG. (ALSO WE
CAN ADD THE GRANNY FROG AND THE GRANDPA FROG).

CHARLIE STARTS: -ONE DAY IT WAS HOT, VERY, VERY HOT. MY DADDY HAD A
BRILLIANT IDEA! HE WENT JUMP, JUMP, JUMP, AND SAT ON A LEAF IN THE POND.

MY MUMMY WAS ALSO HOT, VERY, VERY HOT. SO MY DADDY SAID: -"COME HERE!".
SO MY MUMMY WENT JUMP, JUMP, JUMP AND SAT ON THE LEAF IN THE POND.

MY BROTHER WAS ALSO HOT, VERY, VERY HOT. SO MY MUMMY SAID: -"COME
HERE!" SO MY BROTHER WENT JUMP, JUMP, JUMP AND SAT ON THE LEAF IN THE
POND.

MY SISTER WAS HOT, VERY, VERY HOT. SO MY BROTHER SAID: -"COME HERE!" SO
MY SISTER WENT JUMP, JUMP, JUMP AND SAT ON THE LEAF IN THE POND.

THEN I ALSO WAS HOT, VERY, VERY HOT. SO MY SISTER SAID: -"CHARLIE, COME
HERE!" SO I WENT JUMP, JUMP, JUMP... AND SPLASHHH! WE ALL FELL INTO THE
WATER (CHARLIE STARTS LAUGHING)

AND THAT'S ALL!



8.3. ANEXO 3. *EVERYBODY SITTING DOWN SONG*

Everybody sitting down,
sitting down, sitting down.
Everybody sitting down,
sit, sit, down!

Fuente: Elaboración propia



8.4. ANEXO 4. IF YOU'RE HAPPY SONG



8.5. ANEXO 5. WHAT'S THE WEATHER SONG

WHAT'S THE WEATHER LIKE TODAY?

WHAT'S THE WEATHER, WHAT'S THE WEATHER, LIKE TODAY, LIKE TODAY?
LOOK OUTSIDE THE WINDOW, LOOK OUTSIDE THE WINDOW
CAN YOU SAY?

IT'S A SUNNY, IT'S A SUNNY, SUNNY DAY
SUNNY DAY
GO OUT IN THE SUNSHINE
GO OUT IN THE SUNSHINE
PLAY, PLAY, PLAY
PLAY, PLAY, PLAY

IT'S A CLOUDY, IT'S A CLOUDY, CLOUDY DAY, CLOUDY DAY
BETTER GET A SWEATER
BETTER GET A SWEATER
IF IT'S COLD
IF IT'S COLD

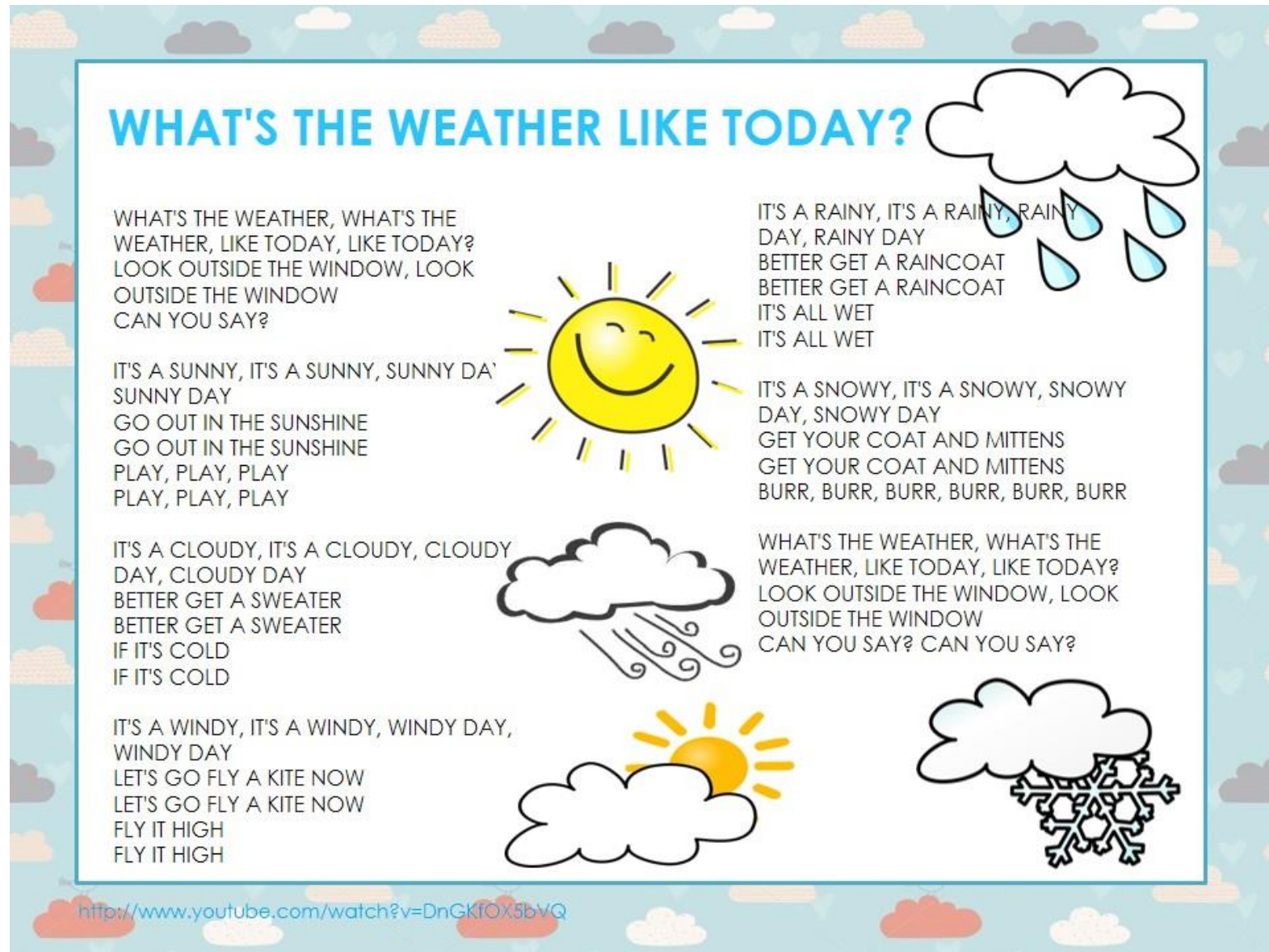
IT'S A WINDY, IT'S A WINDY, WINDY DAY, WINDY DAY
LET'S GO FLY A KITE NOW
LET'S GO FLY A KITE NOW
FLY IT HIGH
FLY IT HIGH

IT'S A RAINY, IT'S A RAINY, RAINY DAY, RAINY DAY
BETTER GET A RAINCOAT
BETTER GET A RAINCOAT
IT'S ALL WET
IT'S ALL WET

IT'S A SNOWY, IT'S A SNOWY, SNOWY DAY, SNOWY DAY
GET YOUR COAT AND MITTENS
GET YOUR COAT AND MITTENS
BURR, BURR, BURR, BURR, BURR, BURR

WHAT'S THE WEATHER, WHAT'S THE WEATHER, LIKE TODAY, LIKE TODAY?
LOOK OUTSIDE THE WINDOW, LOOK OUTSIDE THE WINDOW
CAN YOU SAY? CAN YOU SAY?

<http://www.youtube.com/watch?v=DnGkFOX5bVQ>



8.6. ANEXO 6. GOODBYE SONG



8.7. ANEXO 7. STORY 1: I'M HUNGRY

ONCE UPON A TIME...

THERE WERE 10 FRIENDS. THEY WERE VERY, VERY HUNGRY. "WHAT CAN WE DO?" –THEY ASKED.

ONE OF THEM HAD AN IDEA... SO HE SAID: -I'VE GOT AN IDEA! LET'S COOK!

-GOOD IDEA! -THEIR FRIENDS REPLIED. -BUT WE HAVE NO FOOD...WHAT CAN WE DO?

ONE OF THEM HAD ANOTHER IDEA... SO SHE SAID: -I'VE GOT AN IDEA! LET'S LOOK INTO THE FRIDGE!

-GOOD IDEA! –THEY SAID. SO THEY WENT TO THE KITCHEN AND OPENED THE FRIDGE... BUT THERE WAS NO FOOD IN THE FRIDGE!

-OHH NO! THERE'S NO FOOD IN THE FRIDGE. WHAT CAN WE DO NOW?-ALL OF THEM SAID. THEY ARE HUNGRY AND SAD.

ONE OF THEM HAD AN IDEA... SHE SAID: -I'VE GOT AN IDEA! LET'S GO SHOPPING!

-YES, GOOD IDEA! –THEIR FRIENDS REPLIED. SO THE KIDS WENT SHOPPING TO THE SUPERMARKET...

-WOW! THERE'S A LOT OF FOOD! –THEY SHOUTED.

-HELLO KIDS. WHAT WOULD YOU LIKE? –THE SHOP ASSISTANT ASKED THEM.

-MHH... I'D LIKE... AN APPLE, PLEASE! –REPLIED ONE OF THEM.

-I'D LIKE... A BANANA, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... AN ORANGE, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... A PEAR, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... A STRAWBERRY, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... A COOKIE, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... AN ICE-CREAM, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... CHOCOLATE, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... A CAKE, PLEASE! –SAID ANOTHER ONE.

-I'D LIKE... A SANDWICH, PLEASE! –SAID THE LAST ONE.

-HERE YOU ARE! –SAID THE SHOP ASSISTANT. AND HE GAVE THEM ALL THE FOOD.

-THANK YOU! –THE FRIENDS SAID.

-YOU'RE WELCOME! –THE SHOP ASSISTANT REPLIED.

-GOODBYE! –ALL TOGETHER SAID.

- BYE BYE! –THE SHOP ASSISTANT SAID.



8.8. ANEXO 8. DO YOU LIKE SONG



DO YOU LIKE...



DO YOU LIKE
BROCCOLI?
YES, I DO!
DO YOU LIKE ICE
CREAM?
YES, I DO!
DO YOU LIKE
BROCCOLI ICE
CREAM?
NO, I DON'T. YUCKY!

DO YOU LIKE
DONUTS?
YES, I DO!
DO YOU LIKE JUICE?
YES, I DO!
DO YOU LIKE DONUT
JUICE?
NO, I DON'T. YUCKY!

DO YOU LIKE
POPCORN?
YES, I DO!
DO YOU LIKE PIZZA?
YES, I DO!
DO YOU LIKE
POPCORN PIZZA?
NO, I DON'T. YUCKY!

DO YOU LIKE
BANANAS?
YES, I DO!
DO YOU LIKE SOUP?
YES, I DO!
DO YOU LIKE BANANA
SOUP?
NO, I DON'T. YUCKY!

<https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK>







8.9. ANEXO 9. STORY 2 TO ACT: *THE VERY HUNGRY FROG*

ONCE UPON A TIME...

THERE WAS A VERY, VERY HUNGRY FROG. HE WAS SO HUNGRY, THAT HE COULD EAT A HORSE!

HE ATE ALL DAY, AND ALL NIGHT. BUT HE NEVER STOPPED EATING.

ON MONDAY, HE ATE CHEESE AND SOUP;

ON TUESDAY, HE ATE BANANAS AND APPLES;

ON WEDNESDAY HE ATE PIZZA AND ICE-CREAM;

ON THURSDAY, HE ATE STRAWBERRIES AND DONUTS;

ON FRIDAY, HE ATE CHOCOLATE;

ON SATURDAY, HE ATE COOKIES;

ON SUNDAY, HE DRUNK ORANGE JUICE AND POPCORN...

BUT...EVERY DAY, AFTER EATING ANYTHING –AND EVERYTHING–, HE'S STILL HUNGRY!

HE DIDN'T KNOW WHAT TO DO... BUT, ONE DAY, HE HAD AN IDEA! HE CALLED THE DOCTOR, AND THE DOCTOR SAID: -THAT'S CLEAR! YOU'RE GROWING UP! YOU MUST EAT ALL WEEK FOOD IN ONE DAY!

-WHAT A GOOD IDEA! BUT... HOW COULD HE EAT ALL FOOD IN ONE DAY? MHH... I WILL HAVE TO CREATE A NEW PLATE...! THAT'S IT! I'M GOING TO MAKE THE BIGGEST PLATE EVER! AND I WILL CALL IT...*SANDWICH!* IT WILL BE HIGH LIKE A TOWER! LET'S COOK!

SO THE FROG TOOK A SLICE OF BREAD AND STARTED TO PUT LAYERS:

ONE LAYER OF CHEESE, ONE LAYER OF BANANAS, ONE LAYER OF APPLES, ONE LAYER OF PIZZA, ONE LAYER OF ICE-CREAM, ONE LAYER OF STRAWBERRIES, ONE LAYER OF DONUTS, ONE LAYER OF CHOCOLATE, ONE LAYER OF COOKIES, ONE LAYER OF ORANGES AND ONE LAYER OF POPCORN. AND ON THE TOP, ANOTHER SLICE OF BREAD.

THEN, HE OPENED HIS MOUTH AND... YUM! HE ATE IT ALL!

AND SUDDENLY... HE STARTS GROWING, GROWING, GROWING UP... AND BIGGER AND BIGGER AND BIGGER!

