



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Introducción de una lengua extranjera en E.Infantil

Trabajo fin de grado presentado por: M^a Esther Galán González

Titulación: Grado de Maestro en E.Infantil

Línea de investigación: Estado de la cuestión

Director/a: Don Francisco Esteban Bara

Logroño, La Rioja, 13 de Julio de 2012

“No sólo el desarrollo intelectual del niño, sino la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo” (Vygotsky, 1935, 2000, p. 348).

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	6
3. Objetivos e hipótesis.....	6
4. Marco teórico	
4.1. Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en España en el S.XX.....	8
4.2. Definición y tipos de bilingüismo.....	10
4.3. Definición de educación bilingüe.....	12
4.4. Teorías sobre la adquisición de la primera lengua.....	13
4.4.1 El desarrollo del lenguaje.....	15
4.5. Características de los procesos de aprendizaje.....	17
4.6. Teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas	
4.6.1. Método tradicional y método directo.....	18
4.6.2. Métodos de base estructural.....	19
4.7. Teorías de adquisición de las lenguas extranjeras más influyentes en la actualidad.....	19
4.8. Variables que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	24
4.9. Competencia comunicativa.....	29
4.10. Propuestas curriculares.....	31
4.10.1. El aula de Educación Infantil.....	33
4.10.2. La teoría de las inteligencias múltiples.....	37
4.10.3. Actividades TPR.....	39
4.10.4. La evaluación.....	39
4.11. Efectos cognitivos resultantes de la introducción de una segunda lengua en edades tempranas.....	40
5. Propuesta didáctica para el Segundo Ciclo de Educación Infantil	
5.1. Justificación.....	44
5.2. Objetivos.....	44
5.3. Contenidos.....	44
5.4. Temporalización.....	45
5.5. Metodología.....	45
5.6. Evaluación.....	46
5.7. Desarrollo de la Unidad.....	47
6. Conclusiones y prospectiva.	50
7. Bibliografía.....	53
8. Anexos.....	56

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el bilingüismo es un fenómeno social cada vez más extendido, entre otras razones, por la realidad multicultural que impera en la gran mayoría de nuestras ciudades, realidad que aúna en un mismo espacio y tiempo a personas de procedencias dispares, cultural y lingüísticamente hablando. El aprendizaje de una segunda lengua suscita controversias dentro de la Educación Infantil, y todavía a día de hoy, se discute sobre sus ventajas e inconvenientes.

La adquisición de lenguas extranjeras supone hoy en día una garantía de desarrollo personal y social, además de aumentar las posibilidades de inserción laboral. El mundo en el que tendrán que desenvolverse nuestros alumnos y futuros ciudadanos y profesionales, es cada vez más globalizado y más multicultural. Se enfatiza mucho en la idea de que el conocimiento de lenguas extranjeras es requisito indispensable. Y la Unión Europea, y tal y como queda reflejado en su Diario Oficial¹, recalca la necesidad de que sus ciudadanos sean competentes en dos lenguas además de la materna.

El documento más relevante relacionado con el tema que nos ocupa, es el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Suiza, 1991)*, que es una declaración de principios además de ser un instrumento didáctico muy útil. El MCRE “es el resultado de más de 10 años de investigaciones europeas en lingüística aplicada y pedagogía; aporta un modelo completamente nuevo y detallado para describir y graduar el uso lingüístico y los diferentes tipos de conocimientos y habilidades que se requiere; se dirige a todos los profesionales del campo de las lenguas modernas y aspira a fomentar la reflexión sobre los objetivos y los métodos de enseñanza [...], a ofrecer un marco básico común para el desarrollo de programas, currículo, tests y valoraciones, de manera que pueda contribuir a fomentar la movilidad internacional”. (Cassandy, 2006, p.42)

El MCRE establece tres niveles básicos de dominio de una lengua extranjera: usuario básico, independiente y competente, con dos subniveles cada uno. Concibe la lengua como un instrumento y afirma que su aprendizaje dura toda la vida. Entiende el uso lingüístico como una actividad contextualizada y puede considerarse el punto de partida para desarrollar todas las actividades de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Y ante la innegable importancia del conocimiento de otros idiomas en la actualidad cabe preguntarse: ¿es aconsejable que el primer contacto con una o varias lenguas extranjeras se

1 Diario Oficial de la Unión Europea del 24 de Mayo del 2005 (2005/C 141/04)

realice en las primeras edades, o es una de tantas modas que nos ha tocado vivir?

Muchos estudios afirman que, debido a cuestiones biológicas, entre las cuales se encuentra la mayor plasticidad del cerebro, cuanto antes se comience el estudio de una segunda lengua, mayores serán las probabilidades de adquirirla con éxito. Entre ellos se encuentran²: la Teoría de la Plasticidad del Cerebro (Baker, 1993; Chugani, 1996; Nash, 1997), la Teoría Biológica de la Predisposición (Lemke, 1990; Genesee, 1996), la Teoría de la Impresión (Asher & Garcia, 1984; Celestino, 1993; Hart, 1983) y la Teoría Magnética Nativa del Lenguaje (Kuhl, 1994). Todos ellos comparten la idea de que las personas expuestas a una segunda lengua a temprana edad, tienen una mayor probabilidad de adquirir su correcta pronunciación². Otros estudios, sin embargo, afirman que la competencia comunicativa en la segunda lengua no aumenta por el hecho de iniciar su aprendizaje de manera temprana. Existen tesis contrarias a la enseñanza precoz de las lenguas. Como señala M^a Teresa Rodríguez Suárez, “*M. Candelier y G. Hermann-Brenecke en sus investigaciones advierten que el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza mejor en edades posteriores a las tempranas, debido a que el sujeto presenta un mayor desarrollo cognitivo para la adquisición de la gramática de la lengua*” (Rodríguez, T., 2003, pg 23). Y una tercera opinión no menos generalizada es la que afirma que no importa tanto cuándo se comience este aprendizaje sino cómo (Pérez y Roig, 2006).

Muchas son las cuestiones que están sobre la mesa, entre otras: ¿Tiene igual importancia aprender una segunda lengua, para un niño autóctono que para otro que ha vivido un movimiento migratorio? ¿Y qué hay sobre el hecho de aprender dos idiomas al mismo tiempo porque ambos se hablan en la comunidad?. ¿Qué ocurre cuando los padres son de diferentes nacionalidades y cada uno de ellos se comunica con su hijo en su propio idioma? ¿Es mejor que se produzca el aprendizaje de la segunda lengua cuando ya han asimilado las estructuras básicas de su idioma natal o hacerlo de manera simultánea? La persona que enseña la segunda lengua ¿puede ser una persona que haya aprendido el idioma o debe ser su lengua natal? ¿Puede tener consecuencias negativas en el desarrollo infantil el aprendizaje de una segunda lengua?

Sin perder de vista que el objetivo de toda acción educativa es desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos... ¿cuál es la elección correcta si es que la hay? La respuesta a todas estas preguntas constituirá el cuerpo y la esencia de este trabajo.

2 Ver: Language Study and the Brain. <http://www.flbrain.org/earlylangspan.htm>
(Consultado el 1.07.2012)

2. JUSTIFICACIÓN

Las razones que justifican la elección de este tema para la realización del presente TFG son varias. El tema de la enseñanza de una lengua extranjera en edades tempranas no sólo es un tema de ferviente actualidad, sino que además, y en mi humilde opinión, necesita una seria reflexión que nos ayude a replantearnos los verdaderos objetivos de esta enseñanza, la metodología empleada y los aspectos que los profesionales deben evaluar.

La metodología de investigación que se ha seguido en este trabajo consta de tres partes bien diferenciadas: revisión bibliográfica, elaboración de una propuesta didáctica para el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, basándonos en los criterios extraídos de la teoría, y elaboración de las conclusiones.

En la revisión bibliográfica se han consultado múltiples fuentes, todas ellas de calidad. Tanto los libros como los artículos utilizados para documentar el presente trabajo pertenecen a los autores más destacados en el ámbito de estudio que nos corresponde.

Con la elaboración de la propuesta didáctica, lo que se pretende es llevar a un plano práctico lo analizado con anterioridad en el marco teórico, concretar en actuaciones pedagógicas precisas los principios teóricos expuestos.

Y para finalizar y dar sentido y coherencia a lo expuesto, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado analizando de forma global toda información de la que se dispone.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de este trabajo consiste en:

- Investigar y documentar los aspectos más relevantes relacionados con la introducción de una lengua extranjera en edades tempranas.

Este objetivo principal se ha subdividido en objetivos secundarios, con la idea de contextualizar el tema de estudio y aclarar el significado de sus conceptos fundamentales.

Entre los objetivos secundarios se encuentran:

- Averiguar cuál es el momento idóneo para introducir el aprendizaje de una segunda lengua.

- Describir los procesos metodológicos más adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con éxito.

- Analizar los efectos cognitivos, positivos y/o negativos, que se producen como consecuencia de la introducción temprana de una segunda lengua.

- Averiguar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje más influyentes en la asimilación de una segunda lengua.

Para lograr los objetivos propuestos se hará un recorrido sobre aspectos que son relevantes para el tema que nos ocupa como, la definición y tipos de bilingüismo, la definición de la educación bilingüe, las teorías de adquisición de la primera lengua, la explicación de lo que significa la competencia comunicativa o los enfoques actuales en la enseñanza de una lengua extranjera.

Partimos de las siguientes hipótesis de trabajo:

1) En relación al objetivo específico 1: Averiguar cuál es el momento idóneo para introducir el aprendizaje de una segunda lengua, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) El mejor momento para comenzar con este aprendizaje es aquél en el que el niño ya domina, o al menos conoce, los mecanismos básicos de funcionamiento de su lengua materna.
- b) Lo más apropiado es que el aprendizaje de la segunda lengua se produzca cuanto antes para evitar transferencias negativas de la lengua materna.
- c) Lo fundamental es que se realice antes de la adolescencia.

2) En relación al objetivo específico 2: Describir los procesos metodológicos más adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con éxito, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Lo más sensato es organizar los contenidos en Unidades Didácticas y que el profesor los imparta.
- b) Es mejor que los niños construyan su propio conocimiento a través de la acción, la relación con los demás y a través de aquellas actividades que les motiven.
- c) Las situaciones del ambiente escolar conocidas por los niños y las situaciones creadas a partir de experiencias previas, son la mejor base para la introducción de una segunda lengua.

3) En relación al objetivo específico 3: Analizar los efectos cognitivos, positivos y/o negativos, que se producen como consecuencia de la introducción temprana de una segunda lengua, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Los niños bilingües tienen un pensamiento más creativo y flexible.
- b) Los niños bilingües tienen mayor consciencia metalingüística y ventajas cognitivas en las actividades que exigen concentración.

- c) El aprendizaje de una lengua extranjera puede producir alteraciones en la conducta infantil y retraso lingüístico.

4) En relación al objetivo específico 4: Averiguar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en la asimilación de una segunda lengua, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Los más importantes son la aptitud, la motivación y la personalidad de los niños.
- b) La utilidad de la segunda lengua es lo que determina su aprendizaje y la exposición a ella fuera del aula es una influencia clave.
- c) Los factores relacionados con el profesorado, el tiempo disponible para la enseñanza de la lengua y el apoyo de las familias son determinantes en este proceso.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA EN EL SIGLO XX

La enseñanza de lenguas extranjeras en España ha experimentado a lo largo del siglo XX una serie de cambios importantes que han influido en la actual configuración del sistema educativo.

Durante la primera mitad de siglo, las reformas educativas realizadas, estaban muy relacionadas con los cambios políticos acaecidos en España. El Real Decreto de 20 de Julio de 1900 consideraba que la enseñanza del francés era de vital importancia para la formación cultural que tenían que recibir los alumnos y ésta comenzaba a los 12 años de edad, añadiéndose a los 14 y 15 otra lengua extranjera a elegir entre inglés o alemán. Pero en 1903 y, debido a la falta de presupuesto, se redujo el número de materias del plan de estudio, y los alumnos sólo podían estudiar una lengua extranjera durante dos cursos de Bachillerato. Posteriormente y tras sucesivas reformas hubo experiencias muy innovadoras como las llevadas a cabo por el Instituto-Escuela, creado en 1918, el cual establecía el inicio del aprendizaje de la lengua extranjera a los 8 años. (Morales, *et alter*, 2000).

En los años 50 se inicia el predominio del inglés. Con la aprobación en 1953 de la Ley de 26 de febrero sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953) no se da prioridad a ninguna lengua extranjera específica, y los alumnos se enfrentaban por primera vez al aprendizaje de un idioma a los 12 años.

En la década de los 70 las lenguas extranjeras llegan a todos los alumnos con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE). La normativa contempla la

posibilidad de comenzar la enseñanza de lenguas extranjeras a la edad de 8 años, y eran los centros los que elegían el idioma a impartir, generalmente inglés o francés.

La enseñanza de lenguas extranjeras sigue en proceso de transformación. Actualmente no sólo se prioriza que los alumnos sean competentes en diferentes contextos comunicativos, sino que además, se llevan a cabo experiencias de introducción de la lengua extranjera en edades tempranas.

Hagamos un rápido recorrido de las leyes educativas actuales que rigen en nuestro país:

* La actual **Ley Orgánica de Educación**, L.O.E. (2006), en su artículo 12 señala: que *“La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.” “Tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”. “Con objetivo de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los Centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos”.*

* Refiriéndonos concretamente al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), y estableciendo como punto de partida el **Real Decreto 1630/2006, de 29 diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de este segundo ciclo, podemos afirmar que: *“corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año”.*

Esta experiencia se puso en marcha por primera vez en 1996, a partir de la aprobación de la Orden de 29 de Abril por la que se autorizó, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil.

* Tomando como referencia el **Real Decreto 1513/2006, de 7 diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, cuyo carácter es obligatorio y gratuito y que comprende seis cursos académicos que se seguirán ordinariamente entre los 6 y los 12 años de edad, podemos citar textualmente su artículo 4.3: *“En el tercer ciclo de la etapa, las Administraciones Educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera”.* (Es decir, en 5º y 6º año de Primaria).

España está haciendo un gran esfuerzo para mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras en todos los Centros Educativos, pero dentro de la Unión Europea y por detrás de Rumania, Hungría y Portugal, España es el país de la Unión Europea en el que menos adultos manejan un idioma extranjero según publicó la Oficina Comunitaria de Estadística, Eurostat. El 46% de los españoles de entre 25 y 64 años consultados dijeron no saber ningún idioma extranjero, frente al 38% de media de la Unión Europea³.

³ Ver: <http://www.euractiv.es/noticias/noticia.php?noticia=1454> (Consultado el 10.04.2012)

El “**Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva**” (Bruselas, 1995) señala como IV objetivo general el “*hablar tres lenguas comunitarias*” y dice “*Un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del mercado interior sin fronteras*”. Añade, también, “*la experiencia pone de manifiesto que cuando se inicia en edades tempranas es un factor no desdeñable de éxito escolar. El contacto con otra lengua no sólo es compatible con el control de la lengua materna, sino que incluso la favorece...Para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar*”.

El Libro Blanco “*parte deliberadamente de la situación del ciudadano europeo, joven o adulto, enfrentado al problema de su adaptación a nuevas condiciones de acceso al empleo y a la evolución del trabajo. Este problema afecta a todos los grupos sociales, todas las profesiones, todos los oficios. La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y, en particular, la consecución de la sociedad de la información han aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y al conocimiento. Pero, al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. Para todos, esta evolución ha aumentado las incertidumbres. Para algunos, ha creado situaciones de exclusión intolerables*”.

Estamos viviendo en la era de la información y la comunicación y quien mejor domine estos instrumentos estará en mejores condiciones para afrontar los retos de los nuevos tiempos. Castells afirma que los cambios sociales son espectaculares, tanto como los de transformación tecnológicos y económicos (Castells, 1998). Y como de todos es conocido que la principal función de la escuela es formar a sus alumnos para ser ciudadanos autónomos, libres y responsables capaces de vivir en una sociedad cambiante, hemos de aceptar que el conocimiento de diferentes lenguas es indispensable y que constituye una responsabilidad escolar.

4.2 DEFINICIÓN Y TIPOS DE BILINGÜISMO

Para poder abordar con éxito los problemas relacionados con la educación bilingüe es necesario aclarar y delimitar el concepto de bilingüismo.

Desde una perspectiva individual, Siguán y Mackey (1986) proponen designar como bilingües a las personas que añaden cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que poseen de su propia lengua. Esta definición en palabras de Josep M^a.Serra e Ignasi Vila (Serra y Vila, 2000) pone de manifiesto que el bilingüe perfecto no existe.

Nadie tiene un dominio equivalente de dos lenguas y puede utilizarlas con la misma eficacia en cualquier situación. Lo que nos encontramos son personas que tienen una competencia desigual en dos o más lenguas y que utilizan una u otra con mayor eficacia dependiendo de las situaciones. Pero esta definición también presenta un inconveniente, puesto que entiende el bilingüismo individual como un proceso de suma de una nueva lengua a la competencia ya adquirida en la propia lengua y es obvio que existen casos en los que el bilingüismo no se produce de esta manera como ocurre, por ejemplo, en los bilingües familiares, que adquieren simultáneamente la competencia en ambas lenguas desde la cuna o antes de los tres primeros años de vida.

Debido a la dificultad de obtener una definición precisa, quizás lo más conveniente sea reunir las características de las personas bilingües que nos señalan los autores anteriormente citados (Serra y Vila, 2000). Son las siguientes:

1) **Independencia de los dos códigos.** La persona bilingüe mantiene separados los dos códigos, de tal modo que cuando utiliza la lengua A o la lengua B lo hace espontáneamente sin tener que elegir conscientemente entre las posibilidades que ofrecen uno y otro código. Todo bilingüe, en alguna ocasión, al producir mensajes en una lengua, introduce elementos (fonéticos, semánticos o sintácticos) de la otra, pero este no es un argumento contra la independencia de sus sistemas lingüísticos puesto que si no los mantuviese separados, las interferencias no se advertirían, pues los dos sistemas se habrían unido en uno solo.

2) **Alternancia.** El individuo bilingüe pasa rápidamente y aparentemente sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro en función de los cambios en las circunstancias ambientales. Así dos personas que hablan en la lengua A, pueden pasar a utilizar la lengua B cuando se incorpora a la conversación otra persona que sólo conoce esta lengua, o por ejemplo, en un mismo grupo de personas pueden dirigirse a una en una lengua e inmediatamente a otra en una diferente.

3) **Traducción.** Esta quizás sea la característica más importante de las personas bilingües. Son capaces de expresar unos mismos significados en los sistemas lingüísticos que son competentes. Son por ejemplo capaces de traducir un texto de la lengua A a la lengua B, lo que equivale a decir que son capaces de expresar en la lengua B los significados comprendidos en la lengua A.

Weinreich (1953) distinguió tres tipos de bilingüismo en relación a la estructura lexical que emplean las personas bilingües: coordinado, compuesto y subordinado.

Posteriormente, Ervin y Osgood (1954), apoyándose en Weinreich, distinguen solamente entre **bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto** (el bilingüismo subordinado estaría incluido dentro de el coordinado).

Estos dos tipos de bilingüismo se distinguirían del siguiente modo: el bilingüe coordinado posee dos sistemas verbales independientes, así cuando recibe un mensaje en la

lengua A, lo entiende y en esta misma lengua emite su respuesta. Cuando recibe un mensaje en la lengua B, lo entiende en la lengua B y del mismo modo emite su respuesta en la misma lengua. Algo diferente ocurre en el bilingüe compuesto. Este tiene un sistema verbal dominante, así cuando recibe un mensaje en una determinada lengua, lo entiende y contesta en esa lengua, pero cuando recibe un mensaje en la segunda lengua, tiene que traducirlo a su lengua dominante para entenderlo, produce en esta misma lengua su respuesta, y luego la traduce para emitirla en la lengua en la que ha recibido el mensaje.

Algunos aspectos en relación al bilingüismo individual que han de tenerse en consideración según Siguán y Vila (1991). Estos aspectos son siguientes:

1. **El bilingüismo perfecto es prácticamente inexistente**, puesto que es muy difícil encontrar personas con la misma competencia en dos o más lenguas o y que puede utilizarlas en las mismas situaciones y con la misma frecuencia.

2. **Las personas bilingües suelen tener una lengua dominante con la que se identifican**. Es la que mejor dominan y la que utilizan con más frecuencia.

3. **El bilingüismo más equilibrado es el que proviene de la infancia**, especialmente antes de los tres años, siempre que se mantenga con posterioridad un uso continuado de ambas lenguas.

4. **Las diferencias entre las personas bilingües en relación al uso que hacen de las lenguas en que son competentes depende de la situación social de las lenguas**, es decir, de las funciones que éstas cumplen en la sociedad en la que vive la persona bilingüe.

Como último aspecto de este apartado, aclarar, para que no lleve a confusión, que la distinción que puede establecerse entre bilingüismo y aprendizaje de una lengua extranjera, radica en el grado de competencia al que la persona llegue. La persona bilingüe tendría un conocimiento relativamente equilibrado de ambos idiomas, mientras que la persona que estudia una lengua extranjera posee un dominio bastante superior de su lengua materna, situación que podría ser transitoria en algunos casos hasta que se alcance la situación bilingüe. (Sánchez y Tembleque, 1997).

4.3 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Según afirman Vila Siguán y Mackey, la educación bilingüe consiste en un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales, una suele ser la primera lengua de los alumnos. Señalan además que cuando ese sistema educativo utiliza

una sola lengua y es diferente de la primera lengua de los alumnos, no se puede considerar un sistema de educación bilingüe. (Siguán y Mackey, 1986)

Tal y como señalan autores como Josep M^a.Serra e Ignasi Vila (2000), durante muchos años se consideró que el bilingüismo podría tener repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo, social y personal de los alumnos, especialmente el bilingüismo temprano, pero hace ya un tiempo que esa valoración ha cambiado, lo que no significa que la educación bilingüe y el bilingüismo garanticen por sí mismos ventajas para los escolares. De hecho, tal y como matizan estos mismos autores, puede decirse que la educación bilingüe no es ni buena ni mala, sino que sus resultados dependen sustancialmente de cómo se lleve a la práctica.

Ignasi Vila sostiene que la enseñanza bilingüe o multilingüe necesita modelos de organización escolar que tengan como objetivo posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el escolar no tiene acceso en su medio social y familiar (citado por Ruiz. U., 2000). De esto se deduce que la educación bilingüe no consiste en enseñar lenguas en el sistema educativo como asignatura, sino que se trata de la enseñanza mediante una lengua que no se conoce. Se utiliza la lengua objeto de aprendizaje como instrumento de enseñanza, es decir, que la manera de adquirir una lengua desconocida para el alumno en el contexto escolar, consiste en enseñar y aprender a través de ella.

4.4 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA

El ser humano tiene una capacidad asombrosa para aprender a hablar de manera precoz, y este hecho siempre ha despertado gran interés a lo largo de los tiempos.

Durante los últimos treinta años la investigación sobre la adquisición de la lengua familiar (L1) ha crecido de manera espectacular y también han aumentado los estudios sobre la adquisición de la segunda lengua (L2). Si bien es cierto que existen muchos factores comunes entre ambos procesos, no es menos cierto que las diferencias también son significativas, aunque es indudable que entender la manera en la que se aprende en la L1 es imprescindible para comprender cómo se aprende la L2.

Algunas de las corrientes que explican la adquisición del lenguaje las menciona Uri Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000):

1. La explicación conductista.

El conductismo considera que el ser humano es una tabula rasa en el momento del nacimiento y que el aprendizaje se produce mediante las respuestas que le ofrece el medio. Así, según B.F.Skinner en su obra "*Verbal Behavior*" de 1957, la conducta verbal, al igual que otras conductas, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, de

modo verbal o no verbal, tiende a mantenerse, a incrementarse su intensidad y frecuencia. Si, por el contrario, no recibe ningún tipo de refuerzo o es castigada, se debilita y tiende a desaparecer.

2. La explicación innatista.

Noam Chomsky (1981) elaboró la hipótesis de que la efectividad en el aprendizaje lingüístico del ser humano se debía a la dotación innata de una serie de conocimientos sobre la Gramática Universal. Estas leyes formarían parte de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje que al entrar en contacto con cualquier lengua se activaría. Según esta visión no es necesario un conocimiento previo no lingüístico del mundo, la simple exposición a la lengua sería suficiente para la adquisición de la sintaxis y su conocimiento.

3. El computacionismo.

Según este modelo llamado modelo conexionista, buena parte de los procesos cognitivos humanos son “*asociaciones de patrones*” (Sopena, 1992). Las neuronas establecen conexiones que a su vez forman redes, haciendo posible que informaciones que proceden de diferentes entradas sensoriales creen estructuras complejas y combinaciones nuevas. Esas conexiones evolucionan, crean otras nuevas, desaparecen algunas existentes, o se modifican. Aquí los factores contextuales sustentan en gran medida el conocimiento lingüístico.

4. El constructivismo piagetiano y el neoconstructivismo.

Piaget (citado en Ruiz. U., 2000) considera al individuo un ser vivo que se adapta al medio y lo hace valiéndose de su inteligencia. Cada aprendizaje se basa en aprendizajes previos, de tal manera que con cada nueva experiencia y a través de los mecanismos de acomodación y asimilación, se llega al equilibrio entre el organismo y el medio. Si recibe del medio lo necesario, el desarrollo intelectual se produce y el lenguaje surge, puesto que éste es el resultado de las operaciones de la mente.

5. Modelo neoconstructivista de Annette Karmiloff-Smith.

Este modelo considera como rasgo fundamental de la mente humana el hecho de que ésta no sólo intenta conocer lo que ocurre en el mundo, sino que también se preocupa por explorar lo que pasa dentro de sí misma. La mente se re-piensa, revisa los datos extraídos de su relación con el medio y elabora teorías. Es lo que ocurre por ejemplo con el aprendizaje de los verbos en las primeras fases de la adquisición del lenguaje. El niño, ha aprendido a decir “abierto” y lo dice bien, pero después de un tiempo revisando la composición de expresiones semejantes pensará que lo correcto es decir “abrido”. Posteriormente volverá a decir “abierto”, porque conocerá el establecimiento de ciertas reglas y algunas excepciones a la misma. “*Su posición contrasta tanto con las posiciones piagetanas, en las que todo aprendizaje se producía a partir del conflicto cognitivo, y también con la idea conductista que afirmaba que el conocimiento se produce como consecuencia del refuerzo externo o el error*” (Ruiz., 2000, pg 51).

6. La teoría socio-cultural.

Se basa en las ideas del psicólogo y pedagogo Lev Vygotsky, quien considera que, originariamente, el lenguaje es un instrumento social de comunicación, que deriva en medio de pensamiento. El dominio del lenguaje es fruto de la experiencia social que tiene el niño. A diferencia de Piaget, Vygotsky afirma que el dominio del lenguaje no aflora de modo espontáneo como resultado del crecimiento del niño, ni se produce al ser expuesto a un medio como afirmaba Chomsky. El ser humano se apropia del lenguaje porque los adultos que le rodean le sostienen en el proceso interviniendo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Ésta se define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución autónoma de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas con la ayuda de un adulto, o en colaboración con los compañeros más capaces” (Vygotsky, 1978, pg 86). Además, “*lo que los niños pueden hacer con la ayuda de los demás dice mucho más de su desarrollo mental que lo que pueden hacer solos*” (Vygotsky, 1978, pg 85).

7. La visión interaccionista.

En la actualidad existe una amplia corriente que está de acuerdo en afirmar la existencia de aspectos implicados en la adquisición del lenguaje, relativos a la relación de éste con la cognición, al carácter innato de los conocimientos y a la existencia de procesos interactivos entre el niño y el adulto.

4.4.1 EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Se cree que los niños tienen una facilidad para las lenguas que está preprogramada en su mapa genético y que sólo dependen de la interacción con otros para estimular esta capacidad. Los niños tienen gran facilidad para relacionarse y crear vínculos con los demás y eso contribuye muy favorablemente en el desarrollo del lenguaje. Después del nacimiento los niños poseen una gran capacidad para emitir los sonidos de cualquier lengua, lo que ocurre es que generalmente, se refuerzan los sonidos de la lengua con la que el niño está en contacto y los demás sonidos van cayendo en desuso.

Las etapas más significativas en la adquisición del lenguaje tal y como señala Franklin Martínez Mendoza (Martínez, 2004) son:

1) **La lactancia.** En esta etapa se da una particularidad significativa, y no es otra que la homogeneización de las manifestaciones verbales de los niños y niñas. La lactancia es una etapa de preparación de las estructuras básicas de la lengua en la cual se inicia la diferenciación de los sonidos. Tras los gorjeos indiferenciados de los primeros meses, surge el silabeo. Todos los niños y niñas gorjean igual, pero el silabeo está directamente relacionado con los sonidos distintivos de cada idioma.

2) **La edad temprana (1-3 años)**. En esta etapa destaca la manifestación de comportamientos verbales individuales que se apartan de la norma. (Un grupo de niños puede mostrar un desarrollo del lenguaje considerable, mientras que otro de la misma edad no).

En esta etapa se da el momento crítico de la explosión del lenguaje, que algunos autores señalan alrededor de los 18 meses.

3) **De los cuatro a los seis años**. En este periodo se consolidan y perfeccionan las estructuras básicas de la lengua. No existen diferencias significativas en los niños y niñas con respecto a la etapa adulta en cuanto a su configuración, aunque difieran en su contenido, lo cual ocurre por su mayor experiencia y conocimiento del mundo. En esta etapa también se produce una desigualdad, en este caso, en los diferentes componentes de la lengua. Así pueden existir niños que aun poseyendo un amplio conocimiento de vocabulario sean incapaces de formar oraciones con cierto nivel de dificultad. Al mismo tiempo, aunque poseen un amplio vocabulario utilizan muchas palabras de las cuales no comprenden realmente su significado.

Estas características es necesario tenerlas en consideración a la hora de reflexionar sobre las posibilidades de asimilación de la lengua materna, y también a la hora de incorporar una segunda lengua puesto que, tal y como afirman autores como Canale y Swain, las habilidades que los niños han creado en su lengua nativa facilitan la incorporación de un segundo idioma.

El proceso de adquisición del lenguaje comienza mucho antes de que el niño pueda emitir su primera palabra. El lenguaje tiene su origen y evoluciona gracias a la interacción con los adultos. La vida de los niños y su relación con los adultos que los cuidan está regida por rutinas como la comida, el juego, el baño o el sueño, las cuales ocurren de forma repetitiva. En ellas los adultos hablan con los niños y hacen que estos participen a través de sus acciones, en un principio, y a través de la palabra después. Estas estructuras son conocidas como los “formatos”, y según Bruner son el lugar donde actúa el “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje”.

Como afirma Uri Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000), los formatos ayudan al niño a establecer relaciones entre las personas, a conocer las secuencias de actos, a deducir leyes de comportamiento, a predecir lo que sigue a una acción...etc. El adulto para lograr entenderse con el niño ajusta su discurso a su grado de comprensión, y lo simplifica, repite, señala o gesticula. También amplía las ideas transmitidas por el niño, completando las frases, relacionándolas con experiencias vividas... En un primer momento se habla de lo que está presente, pero poco a poco se comentan aspectos sobre personas y objetos ausentes o proyecciones hacia el futuro.

El niño, al inicio, en las expresiones de sus padres, capta solamente la entonación, no tanto lo que se dice.

En una segunda fase, además del estado de ánimo, el niño capta la relación entre ciertas palabras y ciertos objetos y posteriormente acciones (p.ej. “dame la pelota”). Así se forma el lenguaje pasivo.

Y en una tercera fase aparece el lenguaje activo. El niño ahora, además de comprender a los demás, podrá expresar sus necesidades y deseos. Es la función comunicativa del lenguaje. Este proceso no se da por una simple imitación, sino por un proceso activo en el que el niño descubre ciertas regularidades y comienza a investigar, a utilizar su creatividad y realizar combinaciones expresándose con palabras que inventa según su lógica interna. (Por ejemplo cuando dice “no cabo” en lugar de decir “no quepo”).

Es importante señalar, que una de las funciones principales del lenguaje es su función comunicativa, pero no la única. El lenguaje es también un medio para comprenderse a sí mismo y regular su conducta. Primero se llevará a cabo mediante el control externo, pero pronto pasará a ser de control interno.

La transformación evolutiva del lenguaje (función denominativa, comunicativa y reguladora) condiciona no sólo la formación de la lengua materna, sino también la incorporación de cualquier otra, ya sea de manera simultánea o consecutiva.

4.5 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Aunque puede parecer obvio que cualquier investigación sobre el currículum más apropiado para Educación Infantil debería partir del modo en el que aprenden los niños, no hace tanto tiempo que los profesionales dedicados a la educación han prestado más atención al proceso de aprendizaje que al proceso de enseñanza.

Según De Corte (De Corte, 1995), resulta útil identificar las siguientes características el aprendizaje:

1. El aprendizaje es constructivo.

La concepción actual del aprendizaje, dentro del modelo constructivista social, afirma que los alumnos construyen su propio conocimiento. Se ha desmontado la tesis tradicional de que la mente de un recién nacido es una tabula rasa, y se sabe hoy en día, gracias a los trabajos de autores como Bruner y Gardner, que los niños son agentes activos en su propio aprendizaje. Los niños adquirirán la nueva lengua desde la experiencia que ya tienen del mundo.

2. El aprendizaje es acumulativo.

Los alumnos construyen nuevos conocimientos partiendo de conocimientos previos.

3. El aprendizaje es autorregulado.

Los alumnos a medida que se van haciendo mayores son conscientes de que están aprendiendo y de que empiezan a organizar sus propias actividades. Poco a poco van conociendo los pasos necesarios para aprender y para mantenerse concentrados y motivados.

4. **El aprendizaje está orientado hacia un fin.**

A pesar de que el aprendizaje puede producirse de forma accidental, hoy en día se sabe que si el alumno es consciente del objetivo hacia el que se orienta su aprendizaje, éste será más eficaz y significativo. Por esta razón y siempre que sea posible, serán los estudiantes los que fijen sus propios objetivos. Así el aprendizaje se realizará con más probabilidades de éxito.

5. **El aprendizaje es colaborador.**

El lenguaje es un proceso social.

6. **El aprendizaje es diferente en cada individuo.**

Cada persona tiene una trayectoria individual de aprendizajes.

4.6. METODOLOGÍA TRADICIONAL DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

EXTRANJERAS

A lo largo del siglo XX se aprecia una evolución en la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, motivada tanto por estudios lingüísticos como por las nuevas demandas de la sociedad.

4.6.1. MÉTODO TRADICIONAL Y MÉTODO DIRECTO

Al comienzo del siglo pasado la metodología que se seguía para la enseñanza de las lenguas extranjeras era la misma que se utilizaba para la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego, es lo que se conoce como **método tradicional**. Se veía a la lengua como un conjunto de reglas, y la meta de su aprendizaje consistía en la posibilidad de leer obras literarias de prestigio. La gramática se aprendía mediante la memorización de sus reglas y el vocabulario a través de listas descontextualizadas. Dado el gran volumen de alumnos en las clases, apenas se hablaba en la lengua extranjera, y el profesor era la autoridad y los alumnos receptores pasivos de la información.

La expansión económica de Europa y el avance de las comunicaciones fue determinante para la aparición de una enseñanza más práctica, el **método directo**.

Fue David M. Berlitz, un inmigrante afincado en los EEUU, uno de los representantes más destacados de estas tendencias. En ellas se priorizan los aspectos orales e incluso se afirma que la lengua materna es un factor de interferencia por lo que recomendaba prácticas con dibujos.

La lengua extranjera será la única utilizada en clase, y el vocabulario se enseñará a través de gestos, imágenes o cuadros.

Este método era efectivo en las primeras edades, pero no resultaba tan útil en los alumnos de un nivel más avanzado por la falta de organización de la gramática.

4.6.2. MÉTODOS DE BASE ESTRUCTURAL

Los métodos de base estructural surgen de la preocupación por los aspectos metodológicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y dos son las corrientes principales: la europea, cuyo fundador fue Ferdinand de Saussure, y la americana, cuyo fundador fue Leonard Bloomfield.

Estos métodos afirman que el lenguaje es fundamentalmente oral, por lo que la comprensión oral y la expresión oral son el punto de partida, y también que aprendemos por imitación o analogía.

Utilizan los *drills* que son ejercicios de repetición para la automatización de la expresión y la creación de reglas en el subconsciente que al mismo tiempo evitan la transferencia negativa, y en ellos también se realizan ejercicios para el desarrollo del vocabulario (distinción entre homófonos, homógrafos...).

Los métodos más conocidos son el audio-oral y el situacional.

Los principales aspectos del **método audio-oral** fueron sintetizados por el lingüista W.Moulton en 1961:

- La lengua es oral y no escrita
- La lengua es un conjunto de hábitos
- Hay que enseñar la lengua, no algo sobre la lengua
- La lengua es lo que hablan los hablantes nativos de la misma, no lo que alguien cree que debe ser
- Las lenguas son diferentes

El objetivo de este método es la adquisición de las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, en este orden. Para su desarrollo fue fundamental el magnetofón y el laboratorio de idiomas.

El **método situacional** (o audio-visual), surge en Inglaterra, y trata de organizar los contenidos en función de los contextos en los que tiene lugar, ayudándose de las imágenes para establecer una relación directa entre los objetos y la lengua aprendida. Su principal objetivo es ser capaz de comunicarse en la lengua aprendida.

4.7. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS MÁS

INFLUYENTES EN LA ACTUALIDAD

1) TEORÍA DE LA MONITORIZACIÓN

Stephen Krashen es un experto en el campo de la lingüística. Su teoría de adquisición de segundas lenguas ha tenido y sigue teniendo un gran impacto en todos los ámbitos de la investigación y la enseñanza de una segunda lengua desde la década de 1980.

Su teoría se basa en las siguientes hipótesis⁴:

a) **Hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje.**

Para Krashen hay dos formas de apropiarse de una lengua extranjera:

* **Adquisición**: es un proceso automático que se desarrolla a nivel subconsciente, semejante al proceso de asimilación que ocurre con la adquisición de la lengua materna. No hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición se hace necesaria una gran interacción del aprendiz con la lengua meta.

* **Aprendizaje**: *“es un proceso consciente, como resultado del conocimiento formal sobre la lengua”* (Krashen, 1985, pg. 1). Gracias a él, el individuo es capaz de explicar las reglas existentes en la lengua extranjera.

Krashen afirma que el aprendizaje nunca se transformará en adquisición, por lo que a través de él, nunca se llegará a adquirir la competencia comunicativa de un nativo, hecho que sólo ocurriría si hubiese adquisición.

b) **La hipótesis del monitor.**

Para Krashen, la habilidad para producir frases en una lengua extranjera se debe a la competencia adquirida. Pero, el conocimiento consciente de las reglas gramaticales también tiene su función, que no es otra que modificar esos enunciados, si no están de acuerdo con las reglas aprendidas.

c) **La hipótesis del orden natural**

Krashen supone que existe un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera, que no tiene por qué ser el mismo que el que se da en la adquisición de la lengua materna. Esta secuencia es independiente del orden en que se presenten los componentes lingüísticos en la enseñanza.

d) **La hipótesis del input.**

Se trata del eje de toda la teoría de Krashen. La idea básica se resume en que una lengua extranjera se adquiere al procesar input comprensible, es decir, cuando la lengua que se oye o se lee se comprende.[...]. La comprensión precede a la producción y las estructuras desconocidas se pueden entender, en gran medida, gracias a la dotación innata, pero también gracias al contexto, al conocimiento que hasta el momento se tiene de la lengua, a las ayudas del interlocutor (gestuales, a través de soporte visual, traducción, etc.) y ya los conocimientos previos. (Ruiz, 2000).

Esta hipótesis, según Krashen, está sustentada por 10 evidencias:

* El habla materna. El habla simplificada con la que los adultos se dirigen a los niños al adquirir su lengua materna funciona como un facilitador en el proceso de adquisición.

⁴ Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica. Marília Oliveira Vasques. Revista electrónica E/LE Brasil, n.5., febrero de 2007

* El periodo de silencio. Es aquel en el que el aprendiz apenas produce un pequeño número de frases en la lengua extranjera. Ocurre como consecuencia del proceso de construcción de la competencia, debido a la comprensión del *input*.

* Diferencias de edad. Krashen afirma que existen datos que muestran que los niños suelen superar a los adultos en el aprendizaje de la lengua extranjera a largo plazo, aunque los adultos la aprenden más rápidamente.

* Efecto de la instrucción formal. Las clases de lengua extranjera serán más eficientes para los alumnos que están comenzando, que son los que suelen tener más dificultades cuando se exponen un ambiente de inversión. Tendrá menos beneficios a aquellos que posean un nivel más avanzado, puesto que ya podrían comprender un *input* más complejo.

* El efecto de la exposición. Sólo tendrá beneficios si contiene *input* comprensible.

* La insuficiencia de *input* comprensible. La cual compromete la adquisición.

* Estudios de comparación de métodos. Según Krashen, (Krashen, 1985, pg. 14) se realizaron algunas investigaciones que compararon la eficacia de los métodos de base gramatical y los métodos de base audio-oral. El autor considera que los resultados no revelaban muchas diferencias entre ellos porque ninguna de las dos metodologías ofrecía suficiente *input* comprensible a los alumnos. Investigaciones más recientes indican que otros métodos, como el de Respuesta Física Total (TPR) (Asher, 1982), son más eficientes porque proporcionan gran cantidad de *input* comprensible y propician un ambiente de baja ansiedad.

* Programa de inmersión. Krashen afirma que tienen éxito porque los alumnos tienen acceso a gran cantidad de *input* comprensible, que siempre está presentado en un contexto. Además como son evaluados por sus conocimientos en las diferentes materias y no por su conocimiento lingüístico el foco se encuentra en el mensaje y no en la forma, propiciando la adquisición.

* El éxito de los programas bilingües. Para Krashen serán eficientes aquellos que desarrollen en los alumnos conocimientos sólidos también en su lengua materna, lo que permitiría que supiese utilizar la lengua, tanto materna como extranjera, para aprender. Serán ineficientes los que utilizan la traducción como recurso principal.

* La hipótesis de la lectura. El autor afirma que existen estudios (aunque no especifica cuáles), que demuestran que los alumnos de lengua extranjera que tienen mejores resultados en la modalidad escrita de la lengua son aquellos que ejercitan la lectura por interés propio.

e) **La hipótesis del filtro afectivo**

Considera variables afectivas claves para facilitar o inhibir la adquisición de una lengua extranjera. La afectividad positiva es fundamental para ese logro, mientras que la falta de motivación y la poca autoconfianza o la ansiedad dificultan el proceso de adquisición.

No sólo es necesaria la exposición a un *input* en sí como si no también que el aprendiz esté afectivamente predispuesto a recibirlo.

Si el filtro afectivo está alto “*el aprendiz puede entender lo que oye y le, pero el input no llegará al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje*”. (Krashen, 1985, pg.3).

Para el autor los alumnos poseen un filtro afectivo bajo, cuando no se preocupan por la idea de fracasar en la adquisición de la lengua, por lo que adquieren una segunda lengua con mayor facilidad y mayor eficacia, ya que se focalizan tanto en el mensaje que se olvidan de que están oyendo o leyendo otra lengua. Esta es una de las diferencias individuales de aprendizaje especialmente entre niños y adultos.

2) **EL MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA ATENCIÓN DE B. MC LAUGHLIN**

Como Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000) recoge en el capítulo dedicado a la adquisición de segundas lenguas, los trabajos de Barry McLaughlin y sus colaboradores (Mc Laughlin, 1987; Mc Laughlin, Rossman y Mc Lcod del, 1983) presentan una serie de ideas centrales con respecto a las dificultades que tienen los aprendices para procesar una lengua, a la vez que explican la necesidad que tienen de reestructurar el conocimiento que van adquiriendo.

Este modelo distingue los tipos de continuos que se interrelacionan en el aprendizaje de una lengua y que pueden explicar los distintos modos de aprender que se producen en función de la edad:

* **Procesos controlados y procesos automáticos**: cuando se aborda por primera vez una tarea, como es el aprendizaje de una segunda lengua, la habilidad es escasa. Pasa un cierto tiempo hasta automatizarse. Cuando esto ocurre, estos procesos resultan relativamente permanentes. Los procesos automáticos son el resultado de la reestructuración de muchas variables, cuyos componentes se han articulado de tal modo que forman un esquema de acción complejo y elaborado.

Éste es el proceso que realizan las personas que estudian segundas lenguas. Con la práctica y el tiempo el conocimiento controlado se convierte en automático, de modo que se reduce la carga de procesamiento de la información, lo cual produce importantes cambios en la interlengua. Poco a poco se extraen leyes y se elaboran esquemas más complejos, al tiempo que se desarrollan estrategias para recabar y guardar la información.

* **Atención focalizada o periférica**. Se refiere al modo en que se consideran las formas (aspectos con éticos, morfológicos, sintácticos, léxicos etc.) del lenguaje. La atención focalizada se centra en ellas. Es un tipo de atención intencional y en ella el conocimiento se hace explícito. La atención periférica incidental, tiene en cuenta las formas de la lengua, aunque no constituyen el centro de atención. El hablante está centrado en el mensaje, pero atiende a la elección adecuada de determinados términos o a su pronunciación.

En los niños el aprendizaje de una segunda lengua consiste en una atención periférica a las formas de la misma, con una progresiva automatización. En los adultos se parte de de procesos controlados con atención focalizada y periférica que avanza hacia los automáticos.

3) **LAS TEORÍAS INTERACCIONISTAS. EL MODELO MULTIDIMENSIONAL**

Estas teorías recurren tanto a factores innatos como ambientales para explicar el aprendizaje de la lengua, tanto la materna como la extranjera.

“Se inspiran en ideas provenientes del campo de la psicolingüística, la psicología cognitiva, la lingüística del habla y el análisis del discurso. Entre ellas han tenido especial influencia trabajos de orientación funcionalista, cuya idea básica es que la sintaxis emana de las propiedades del discurso humano y que la interacción personal que se da en el discurso es el origen de la comprensión y producción del habla en la segunda lengua.” (Bikandi, 2000, pg.97)

El modelo multidimensional de Pienemann, Johnston y Brindley (1988) explica la adquisición de la segunda lengua desde la dimensión cognitiva, emocional, sociolingüística y lingüística y hace referencia a cómo el alumno avanza hacia la lengua-meta.

4) **EL MODELO DE ACULTURACIÓN DE SCHUMAN**

A partir del estudio del caso de un inmigrante latino de EE UU que adquiere la segunda lengua de modo natural, John H. Schuman ofrece un modelo que intenta explicar el peso de los factores ambientales, sociolingüísticos y psicológicos en la segunda lengua.

Tal y como recoge Uri Bikandi (Ruiz, 2000), el grado de proximidad emocional a la lengua meta según Schuman está determinado por dos conceptos clave:

a) **La distancia social**, que marca la posición del alumno como parte de un grupo social frente a la segunda lengua y el suyo. Los factores que influyen en esta distancia son: la relación entre los grupos sociales que representan esas lenguas, y el modo en el que el grupo al que pertenece el alumno se sitúa frente a la cultura del grupo de la segunda lengua.

b) **La distancia psicológica**. Es un concepto que comprende cuatro factores individuales de orden emocional: el choque lingüístico (frustración ante la imposibilidad de descifrar un gran número de mensajes), el choque cultural (shock que se produce al entrar en contacto con patrones de comportamiento y costumbres ajenas a su propio paradigma cultural), la motivación (deseo de realizar determinada acción) y la permeabilidad del ego (capacidad para dejarse influenciar por la otra cultura).

Como afirma Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000. pg 100) *“los factores psicológicos, que se unen a las variables lingüísticas y cognitivas que intervienen en el proceso de adquisición, fueron identificados por Schumann con el fin de posibilitar la reducción de la distancia psicológica por medios colectivos y personales y parecen ser clave para no obstaculizar la adquisición de la segunda lengua, pues condicionan la exposición a la lengua y, en consecuencia, su aprendizaje”.*

4.8. VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

INPUT

La calidad y cantidad del *input* es muy importante. Al igual que ocurre cuando una persona aprende su lengua materna, cuando aprende la L2, deduce las reglas de su funcionamiento, por lo que no sólo imitará aquello que escucha, sino que podrá ser creativo generando frases que nunca antes ha oído. Para que esto ocurra es imprescindible que el *input* sea comprensible para que pueda ser interiorizado.

Algunas de las características observables del habla dirigida a los no nativos frente a la dirigida a nativos son: más lentitud, una pronunciación más clara, exageración en acentos y pausas, entonación exagerada, eliminación de contracciones, frases más cortas y menos complejas, más verbos en presente por la tendencia a hablar del aquí y ahora, más preguntas, mayor orden del uso normal de la oración, más marcas que establecen con claridad las relaciones gramaticales entre las partes...etc.

La conversación es fundamental para el desarrollo de la L2, especialmente entre los que dominan la lengua y los aprendices, puesto que para adaptarse al discurso y asegurarse de que son entendidos realizan modificaciones lingüísticas muy significativas que suponen grandes progresos en la adquisición de la lengua extranjera.

Del mismo modo, también es importante la cantidad de tiempo de exposición a una lengua, aunque esta variable es necesaria pero no suficiente.

Para que tengan lugar conversaciones que realmente motiven a los alumnos, el profesor deberá tener una gran habilidad comunicativa, para poder mantener una conversación fluida con los interlocutores, y un buen dominio de la lengua, para poder adaptarse a las necesidades de los alumnos, poder reformular preguntas, simplificar frases... etc.

OUTPUT

Hace referencia a la producción lingüística de los alumnos. Pensamos con significados (relacionando conceptos y hechos) y hablamos a través de sintaxis (colocando una palabra tras otra para transmitir lo que tenemos en la mente). El paso de un tipo de procesamiento a otro es complejo, y es la práctica sistemática en temas que interesen a los alumnos lo que permitirá su desarrollo lingüístico. Por este motivo es importante promover en el aula momentos para que los alumnos puedan expresarse. La práctica es esencial y una posterior reflexión sobre las formas lingüísticas es la mejor forma de adquirir una segunda lengua (siempre que la edad de los alumnos lo permita).

Algunas ideas básicas para potenciar la adquisición de la L2 las señala Bikandi (Ruiz, 2000, p. 76):

“1. La adquisición de una L2 se hace posible participando en intercambios comunicativos de calidad – donde la comprensión mutua esté asegurada- y en cantidad suficiente.

2. La importancia de la conversación genuina es indiscutible en la adquisición de la L2. Las programaciones de aula deberían reflejar esa importancia.

3. La comprensión es la base sobre la que se establece la posibilidad de desarrollo lingüístico. Este desarrollo exige paralelamente el habla y la escritura sistemáticas.

4. En el contexto escolar, la lengua del profesor y los intercambios con los otros aprendices son quizá la fuente más importante de input y el contexto natural de experimentación del conocimiento lingüístico.

5. Para asegurar una buena comunicación, se debe atender constantemente a lo que el alumno quiere decir, tomándolo como base de lo que se dirá a continuación.

6. Es preciso recoger los temas que proponen los alumnos y asegurarse de proponer aquellos que susciten interés.

7. Tanto para el desarrollo de la comprensión como del habla, es preciso evitar las pseudo-conversaciones, centradas en la forma y no en el interés del contenido.

8. El profesorado de segundas lenguas debe dominar las modificaciones conversacionales: los diferentes modos de controlar la comprensión, las peticiones de aclaración, las repeticiones, las paráfrasis, las extensiones, las descomposiciones y todos los otros tipos de redundancia utilizados en el habla con los no nativos, que ayudan a éstos a comprender y producir la L2.

9. La corrección lingüística del docente condiciona el habla de los aprendices.

10. Que el alumno aprenda a preguntar es la clave para que pueda lograr más input y comprender mejor el que recibe. Es necesario entrenarle en la formulación de preguntas”.

Trabajos de investigación llevados a cabo en la lengua inglesa como L2 han demostrado que el orden de adquisición de ciertas estructuras lingüísticas era similar entre los niños con lenguas maternas muy diferentes al inglés y los que tenían a ésta como L1. También se ha observado que hay ciertos comportamientos específicos en los aprendices de segundas lenguas. El estudio de los errores ha aportado muchos datos. Algunos tienen su origen en la aplicación de las reglas de la L1 a la L2 denominados “interferencias”. Otros forman parte del proceso de dominio de las estructuras de la L2 independientemente de cuál sea la L1 de los alumnos. Estos últimos se denominan “errores de interlengua”, entendiéndose ésta como “el sistema lingüístico que el alumno construye partiendo del *input* lingüístico al que se le ha expuesto” (Larsen Freeman y Long, 1994, pg. 63, citado en Bikandi, 2000).

“Si en una primera etapa se consideraba pecado el cometer un mínimo error, poco a poco, gracias sobre todo a los trabajos de Pit Corder, hoy en día se sabe que el análisis de los

mismos puede dar una visión más coherente de los procesos que rigen la asimilación por parte del alumno” (Slagter, 1994, pg. 39-40).

Las distintas interlenguas tienen su propia lógica interna y presentan un orden fijo para todo hablante nuevo de esa lengua, así que es predecible y permite conocer la siguiente fase por la que pasará el aprendiz.

Larsen-Freeman y Long resumen así el resultado de varios estudios” (Larsen Freeman y Long, 1994):

1) La secuencia de desarrollo de cada lengua es semejante, sea cual sea la L1 del nuevo hablante. Dependiendo de la L1, la velocidad con la que pasan de una secuencia a otra varía.

2) El tiempo que tardan los distintos aprendices en superar una determinada secuencia depende en gran medida de si la construcción de la que se trata es semejante a la de su L1 o no. En los casos en los que lo es, puede tardar más en superarla porque tenderán a sobregeneralizar el uso de la forma.

3) Cuando la L2 tiene una categoría nueva que no existe en la L1 del alumno, el paso por esa secuencia de desarrollo se ralentiza.

Señalan además que el papel de la L1 en la L2 puede prolongar el uso erróneo de algunas formas de la interlengua que se asemejen a una estructura de la L1 produciendo fosilización de errores, y que sería inadecuado la ausencia de corrección. El temor a cortar la comunicación no puede hacer que se dé por buena cualquier forma de expresarse salvo caso excepcionales, como por ejemplo el de alumnos especialmente inhibidos.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS APRENDICES

1) La edad. Mientras unos investigadores consideran que no es un factor que afecte a la adquisición de una L2, otros piensan que hay unos años sensibles a determinados aspectos lingüísticos. El periodo crítico para lograr mejor pronunciación y acento según Larsen-Freeman y Long (1994), está situado entorno a los 6 años. Pero no todos los estudios están de acuerdo, puesto que consideran que esa ventaja sólo se logra a costa de “exposición masiva de L2”. También señalan la superioridad de los más mayores en la adquisición de la sintaxis y un mejor *input*.

“Klaus Vogel, tras revisar los criterios de tipo neurológico que se han utilizado a favor de una mayor plasticidad en las etapas preadolescentes y otro tipo de evidencias, estima (1995 pg 148) que la edad “no es una variable susceptible de modificar radicalmente la calidad del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Long y Larsen-Freeman (1994) por su parte, a partir del estudio de diferentes investigaciones en este campo, opinan que, del mismo modo que ocurre para la adquisición de la L1, parece haber un periodo crítico sensible a la de la L2, que tendría

su colofón en torno a los 10 años, antes de lo cual se darían las condiciones idóneas para el máximo rendimiento en la adquisición de la L2. Sin embargo, Rod Ellis (1994, pg. 492) se distancia un tanto de esta opinión y concluye que, pese a que los niños pueden alcanzar más altos niveles en pronunciación y gramática, el único factor beneficiado por la edad temprana puede ser la adquisición de la pronunciación". (Ruiz, 2000, pg. 84)

2) La aptitud. Se define como la capacidad para aprender determinada tarea. Representa un factor estable y es poco susceptible de cambio. La inteligencia es una parte importante de la aptitud pero se sabe que todos los aprendices independientemente de su aptitud, pueden alcanzar un nivel razonable de dominio lingüístico.

Entre los factores de aptitud lingüística que recoge Uri Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000), propuestos por John Carroll en 1962 y los que Peter Shehan concluyó de su investigación en 1985 (Larsen-Freeman y Long 1994, pg.156 y Ellis, 1994, pg.496) destacan los siguientes:

- * La habilidad para codificar la fonética: para identificar sonidos distintivos, para establecer asociaciones entre estos sonidos y los símbolos que los representan y para retener tales asociaciones.

- * La sensibilidad gramatical: para reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las secuencias sintácticas.

- * La habilidad para el aprendizaje inductivo del lenguaje, para identificar modelos de correspondencia y relaciones que impliquen forma y significado.

- * La relación entre la capacidad de aprendizaje lingüístico de la L1 y L2, que es semejante en cada persona.

- * La habilidad para manejar material descontextualizado, como el que se encuentra en tareas de uso formal del lenguaje: gramática, lectura, escritura o vocabulario.

Éste último punto está relacionado con la distinción que hace Cummis (1991) entre dos componentes de la habilidad lingüística: la destreza cognitiva académica, relacionada con aspectos de las habilidades cognitivas y académicas globales, y las habilidades comunicativas básicas interpersonales, que son las destrezas que se requieren para el uso apropiado del lenguaje y para la fluidez verbal.

3) La motivación. Esta altamente relacionada con el éxito en el aprendizaje. Puede considerarse como un deseo que lleva a la persona a realizar determinadas acciones y se divide en intrínseca y extrínseca dependiendo de si tiene que ver con la percepción de las propias necesidades o con el deseo de recibir una recompensa exterior.

Si definimos la motivación como las razones que logran que un estudiante se esfuerce para aprender una segunda lengua, podemos dividirla en dos tipos: la integradora y la instrumental. Es integradora cuando el alumno persigue ser reconocido por el grupo que habla la lengua que aprende, pretende integrarse. Es instrumental si las razones que le mueven a aprender una segunda lengua son de tipo funcional como por ejemplo encontrar trabajo más fácilmente.

Se considera que una combinación de ambas es la más idónea para lograr los mejores resultados.

4) Las actitudes. Están relacionadas con la idea que el estudiante tiene respecto a la lengua que está aprendiendo y el grupo que la utiliza. También la condicionan las ideas que le transmiten sus personas de referencia y por supuesto los estereotipos culturales. El profesor debe ser un dinamizador, un mediador, un guía, un motivador, un instrumento, un transmisor, un orientador, y debe ser consciente de que sus expectativas sobre los alumnos influyen directamente sobre la motivación de estos y su rendimiento.

5) La personalidad. Aspectos como la autoestima, la ansiedad, la extroversión y la capacidad de asumir riesgos influyen en el aprendizaje.

6) El estilo cognitivo. Es un aspecto relacionado con la personalidad que hace referencia al modo en que se procesa la información. De todos los factores relacionados con el estilo cognitivo, es la independencia de campo uno de los más influyentes en el éxito del aprendizaje de una segunda lengua. Ésta supone la capacidad de análisis de los elementos lingüísticos, implica saber extraer un elemento del contexto y aplicarlo a otro y está muy relacionada con el éxito en la adquisición de la segunda lengua.

La escuela debe proponer tareas que de manera alternativa obliguen a considerar el todo y las partes de modo alternativo e interrelacionado, ejercitando la mente para la nueva adquisición.

La vía preferida de aprendizaje, visual o auditiva, también son influyentes así como lo son rasgos de la personalidad tales como la impulsividad o la reflexión. En el dominio de la segunda lengua el alumno impulsivo pasará rápidamente por las fases de interlengua, mientras que el reflexivo permanecerá más tiempo en cada estadio.

7) Estrategias de aprendizaje.

Uri Ruiz Bikandi señala las características que Rubin y Thomson (1982) recogen para identificar a los buenos aprendices (Ruiz, 2000):

- a) Buscan sus propios caminos, haciéndose cargo de su aprendizaje.
- b) Organizan la información sobre la lengua.
- c) Son creativos, experimentan con la lengua.
- d) Buscan oportunidades para practicar y usa la L2 dentro y fuera de clase.
- e) Aprenden a vivir con incertidumbre, no se aturden y continúan hablando o

escuchando pese a no entender cada palabra.

- f) Usan técnicas memorísticas para recordar lo que aprendieron.
- g) Aprenden de sus propios errores, no permiten que éstos los venzan.
- h) Usan el conocimiento lingüístico, incluso el conocimiento de su primera lengua.
- i) Utilizan los datos del contexto para ayudarse en la comprensión.
- j) Aprenden a hacer hipótesis inteligentes.
- k) Adquieren trozos de la lengua como rutinas formalizadas y totalidades que les ayudan a ir “más allá de su competencia”.
- l) Aprenden ciertos trucos que les ayudan a mantener el hilo de la conversación.
- m) Adoptan estrategias de producción para rellenar los huecos de su propia competencia.
- n) Aprenden diferentes estilos de habla y escritura y a variar su lenguaje según lo requiera la formalidad de la situación.

4.9. COMPETENCIA COMUNICATIVA

La acuñación del término *competencia comunicativa* por parte del antropólogo Dell Hymes a finales de los años 60, oponiéndose se a la concepción chomskiana de competencia lingüística, ha dado a la didáctica de la lengua perspectivas de las que no disponía hasta hace bien poco. La competencia comunicativa señala el conocimiento pragmático, sociocultural y discursivo, además del lingüístico, de que dispone el hablante nativo a la hora de hacer uso de la lengua. Hymes considera la competencia comunicativa como el dominio intuitivo que los hablantes poseen de su lengua materna para usarla e interpretarla apropiadamente en el proceso de interacción y en relación con el contexto social. Según este concepto, la competencia lingüística formará parte de la competencia comunicativa pero el objetivo central de ésta consistiría en aprehender intuitivamente tanto las reglas sociales y culturales como el significado de cualquier enunciado.

Dell Hymes, en un trabajo de 1967 criticó el concepto de “competencia lingüística” chomskiana, aduciendo que la competencia lingüística en las personas es diferente según se trate de habilidades receptoras o productivas. Además subraya que la competencia del hablante no se limita a los aspectos gramaticales, sino que incluye el conocimiento del grado en que las expresiones se adecuan a las situaciones en que se pronuncian dominando diversos registros de su lengua. Dispone de una serie de habilidades y conocimientos que hace posible su actuación en los intercambios sociales. Por todo esto elige un determinado registro (coloquial, formal) y

un modo de referirse al tema (más o menos directo), incluso tonos y gestos, para lograr en el interlocutor el efecto deseado.

El desarrollo de la competencia comunicativa en las aulas de Educación Infantil se sitúa en el inicio de un largo camino. Para dominar todas las subcompetencias que posibilitan una buena comunicación en una segunda lengua, hace falta un trabajo de enseñanza sistemático que tendrá como límites los ritmos de desarrollo propio de cada niño. Tal y como recoge Uri Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000, pg 131) los avances que vayan experimentando en relación a la segunda lengua estarán en interacción permanente con los siguientes factores:

- con los pasos que den en la lengua materna,
- con el grado de conocimiento del mundo de que dispongan,
- con su propio desarrollo cognitivo,
- con el tiempo y calidad de la exposición a la lengua que experimenten,
- con la reflexión explícita que desarrollen en torno a su uso,
- con las relaciones afectivas que construyan con la nueva lengua y sus hablantes, y
- con las posibilidades de interacción con estos últimos.

Todos estos factores dependen en parte del medio educativo, del modo en que la escuela lleve a cargo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

El **desarrollo de la competencia gramatical** (fonología, vocabulario y sintaxis) es fundamental. Los juegos de palabras y la repetición de canciones y frases hechas contribuyen en las primeras etapas que hagan suyos los sonidos y ritmos de la lengua.

El vocabulario es básico para el dominio lingüístico. Se partirá del conocimiento de los términos más usuales y poco a poco se irá enriqueciendo. Algunos mecanismos que promueven su adquisición son:

- Utilización de objetos e imágenes faciliten la fijación de los términos
- Organizándolos temáticamente o en torno a determinadas actividades
- Contribuyendo a situarlos de forma jerarquizada: de lo general a lo específico
- Relacionándolos formalmente para que puedan captar los mecanismos de construcción léxica

La gramática les será evidenciada a través de juegos del lenguaje para que descubran los mecanismos internos de la lengua que usan.

El trabajo de reflexión sobre la forma deberá suscitarse desde muy pronto, unido siempre al significado y de forma acorde al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

El **desarrollo de la competencia sociolingüística**, o lo que es lo mismo aprender a dirigirse a diferentes interlocutores depende de la experiencia social. Es bueno situar a los alumnos en situaciones donde el uso de la lengua debe ser obligatoriamente distinto.

El **desarrollo de la competencia estratégica**. La escuela debe potenciar su progresivo dominio. Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000, pg 134) resumen como:

- Animando a los niños a ser creativos con el lenguaje, a inventar la lengua a partir de sus conocimientos.
- Enseñándoles a relacionar, a utilizar el contexto para mejorar la comprensión, infiriendo, utilizando sus conocimientos del mundo.
- Entrenándoles en la captación de la idea central de los mensajes, relacionando sus diversas partes.
- Ayudándoles a usar los conocimientos lingüísticos de su lengua materna al servicio de la lengua extranjera, comparando, infiriendo, generalizando reglas.
- Enseñándoles a hipotetizar y deducir, a inferir significados y reglas, a generalizar, a predecir.
- Motivándoles a organizar la información utilizando gráficos, o dibujos.
- Animándoles a utilizar claves mnemotécnicas.
- Incitándolos a memorizar y utilizar fórmulas y frases cotidianas.
- Ayudándoles a utilizar distintos estilos de habla y escritura, haciendo transferencia de su lengua materna.
- Guiando en la utilización de estrategias de producción, especialmente a parafrasear.
- Enseñándoles a aprender de los errores de habla y escritura, valorando el carácter relativo y dinámico de éstos.
- Animándoles a buscar de modo autónomo oportunidades para el uso de la lengua extranjera.

Tomando como base este enfoque comunicativo nos encontramos con los *currículos procesuales*, interesados por los procesos de la comunicación.

4.10. PROPUESTAS CURRICULARES

Existen diferentes tipos de programas que reflejan las diferencias entre qué contenido enseñar y cómo organizarlo.

Los **primeros programas** podían resumirse en (Janice Yalden (1987):

- **Programa estructural-funcional**. Se articula en torno a elementos gramaticales junto con las funciones lingüísticas con las que se relacionan.

- Programa con una progresión estructural en un marco comunicativo. Su núcleo organizador sigue siendo la forma lingüística, pero a diferencia del anterior, pretende desarrollar también la corrección y la fluidez comunicativa desde el principio.
- Programa funcional. Las funciones comunicativas son las que determinan los objetivos.
- Programa de atención variable. Se progresa desde el nivel inicial con una práctica controlada de los aspectos formales de la lengua, hasta llegar al nivel avanzado donde se hace un uso instrumental de la lengua en relación con situaciones, temas escolares o muestras lingüísticas auténticas.

Son programas todos ellos centrados en el producto, es decir centrados en lo que el alumno aprenderá como resultado final.

Frente a estas propuestas nos encontramos los **currículos procesuales**. Estos se interesan por los procesos de comunicación. Ven la lengua como un medio para aprender la comunicación, en lugar de usar la comunicación como medio para aprender la lengua. El profesor es visto como un facilitador de condiciones y medios para el aprendizaje, y el alumno asume un papel mucho más activo en su aprendizaje. Se clasifican de la siguiente manera:

* Currículos **basados en tareas** llevadas a cabo por los alumnos y que suponen la utilización de la lengua en procesos de comunicación real, con intención y contexto definidos, para que el alumno se concentre en el significado de lo que está comunicando

* Currículos **basados en el contenido**. El contenido experiencial de determinadas áreas temáticas constituye el punto de partida de la programación. Es la orientación que recibe la enseñanza de la lengua extranjera en modelos de inmersión, en los que todas las áreas de enseñanza-aprendizaje se convierten en contextos de aprendizaje lingüístico.

* Currículos **basados en proyectos**. En ellos la lengua tiene una unión de tareas y de contenidos curriculares, integrados de forma globalizada, para la elaboración de materiales que conformarán el proyecto final. La realización de los materiales y su exposición guía la actividad del aula y da sentido a las tareas por lo que los alumnos trabajan de forma cooperativa y están muy motivados.

Tal y como señala Uri Ruiz Bikandi (Ruiz, 2000, pg 145) *“los principios y formas de trabajo de propuestas didácticas diseñadas para primeras lenguas, como las propuestas freinetistas de la escuela cooperativa en Europa y como la corriente americana de “lenguaje integral” (Kenneth Goodman, 1995), coinciden plenamente con los planteamientos procesuales segundas lenguas:*

- *Aprender la lengua a través de su uso funcional, basado en las propias necesidades comunicativas.*
- *Hacer una presentación integral de un lenguaje auténtico y significativo.*

- *Establecer relaciones entre lo que ocurre dentro de la clase y la realidad de afuera de ella, tanto en lo relativo al material lingüístico, como al tipo de actividades”.*

Los planteamientos anteriores al enfoque comunicativo veían la lengua como una herramienta para la comunicación. Consideraban que el conocimiento de las leyes internas de la lengua era suficiente para poder usarla en la comunicación.

El enfoque comunicativo tiene un concepto de la comunicación más complejo. El sistema lingüístico es sólo uno de los componentes que entran en juego. El lenguaje es un instrumento que sirve para realizar acciones intencionales con una finalidad determinada. Si nos comunicamos es porque tenemos la necesidad de lograr algo con ello. Por este motivo el enfoque comunicativo plantea que en las actividades propuestas, los alumnos deben sentir la necesidad de usar el lenguaje para algún propósito determinado. Esta necesidad comunicativa aparece en las actividades llamadas de “vacío de información” y en las de “resolución de problemas”.

En las primeras las personas que se comunican no tienen la misma información y uno de ellos tiene la información que le falta al otro. (En la comunicación real existe este vacío). Así se puede trabajar sobre dibujos incompletos o listas con información parcial.

En las segundas el propósito de la comunicación consiste en tomar decisiones conjuntas.

Es importante que los alumnos se den cuenta de para qué están usando la lengua, dónde, cuándo, y quién es su interlocutor, para desarrollar la sensibilidad de adaptar el lenguaje a la realidad extralingüística.

4.10.1 EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Los principios metodológicos que orientan la práctica docente en estas edades, tienen en consideración las características psicoevolutivas de los alumnos y su una forma particular de aprender. Para que la actividad cognitiva esté realmente adaptada al contexto educativo hay que tener presentes estos grandes principios⁵:

- **Individualización.** Supone adaptar la educación a las posibilidades, necesidades e intereses cognitivos, afectivos, sociales y psicomotrices de cada alumno.
- **Socialización.** Supone promover situaciones de aprendizaje en que de forma gradual la acción individual vaya integrándose en la grupal.
- **Aprendizajes significativos.** Para ello es necesario que éstos sean cercanos, próximos a sus intereses. Se ha de partir de lo que el alumno conoce para que pueda establecer conexiones entre esos conocimientos y los nuevos.

⁵ Ver: <http://www.auladelpedagogo.com/2011/02/el-ingles-en-educacion-infantil/>
(Consultado el 30.06.2012)

- **Globalización**. Se ha de trabajar las diferentes capacidades de manera interrelacionada, considerando las áreas de conocimiento y experiencia.
- **El juego**. Es el instrumento privilegiado de intervención educativa.
- **La actividad infantil**, la observación y la experimentación. La actividad es la manera natural de aprendizaje para los niños de estas edades, por lo que las actividades que propongamos debe tener un carácter participativo y activo.
- **La configuración del ambiente**. Se ha de crear en el aula un ambiente de confianza y seguridad donde el niño se sienta predispuesto a la adquisición de una lengua extranjera sin miedo a los errores. Aunque no comprendan todo lo que decimos, nuestra actitud es transmitida a través de la entonación, y siempre debemos mostrar tolerancia, comprensión, afecto y respeto, utilizando cuando sea posible el refuerzo positivo.
- **Los espacios y materiales**. Lo ideal es contar con un rincón de idiomas donde colocaremos un calendario, un reloj, el abecedario, la mascota, los bits de inteligencia clasificados por temas... etc.
- **El tiempo**. Las horas en lengua extranjera serán impartidas exclusivamente en esa lengua para poder ofrecer a los alumnos un alto nivel de *input* comprensible. Se podrán repetir frases estandarizadas (“Sit down on the floor”, “look at me”, “come here, please”, “sit down properly”) para facilitar la tarea aunque debemos considerarlo de modo flexible. Las rutinas son fundamentales para que el niño construya el concepto de tiempo, además de darle seguridad porque puede prever lo que viene a continuación.
- **Una tarea compartida**. Es imprescindible una coordinación tanto con las familias como con el equipo docente. Respecto a las familias, les comunicaremos los contenidos que vamos a trabajar en la lengua extranjera y les facilitaremos un CD con las canciones para que puedan cantarlas con sus hijos en casa. En relación al equipo docente nos coordinaremos con los tutores para organizar las unidades didácticas de modo que coincidan los contenidos a trabajar tanto en español como en la lengua extranjera.

Las conversaciones representan los textos orales por excelencia. Pueden dividirse en dos grupos:

* **Interaccionales**. Son de respuesta a preguntas cerradas. En clase aparecen en entorno a los rituales diarios, de alto grado de predictibilidad, que permiten a los niños crear un esquema mental sobre los propósitos del habla y su relación con la actividad que llevan a cabo. Saber qué decir en una determinada situación hace que descienda su ansiedad y les ayuda a comprender las palabras utilizadas. Los saludos antes de comenzar, identificar quién falta, la

marcación del día de la semana... etc. son algunos ejemplos. Las rutinas ofrecen un *input* básico de fórmulas y frases con poca variación que se aprenden de modo contextualizado y otorgan a los alumnos una sensación de éxito en él habla.

* **Transaccionales**. Son aquellas que ofrecen la información necesaria a ambos interlocutores. Es el tipo de relación que establecen los adultos y representa el tipo de conversación en que se basa la enseñanza-aprendizaje en el aula.

En el aula se aprende y se enseña a través de la conversación. En Educación Infantil el dominio del discurso, incluso en la lengua materna, tiene un desarrollo incipiente, por eso los alumnos avanzarán interactuando a través de la primera y de la segunda lengua. Para ello, la organización de la clase debe asegurar la frecuencia y sistematicidad de intercambios comunicativos que posibiliten (Ruiz, 2000):

- a) Etiquetar. La comprensión de cualquier discurso depende en gran medida del dominio de un vocabulario amplio. Enseñar a los niños a nombrar con precisión es un mecanismo básico para establecer el tema de conversación, por lo que es una actividad que ocupa gran parte del tiempo en los primeros pasos del aprendizaje de la lengua extranjera.
- b) Hacer recuentos. Se basa en el recuerdo conjunto de hechos vividos como fiestas, trabajos llevados a cabo en clase... etc. Las fotografías y videos son soportes muy útiles que disminuirán a medida que la escolaridad avanza.
- c) Contar relatos de ficción. Los cuentos infantiles son el prototipo de estos relatos y su estructura relativamente fija ayuda al recuerdo y a la organización de la historia.
- d) Relatar acontecimientos. El profesor ayudará a los alumnos a organizar el relato mediante preguntas y también ofreciendo modelos, por ejemplo contando relatos de lo cotidiano.
- e) Predecir acontecimientos. Implica basarse en los conocimientos actuales para proyectarlos hacia el futuro. La planificación conjunta de las tareas escolares entre los alumnos y el profesor son un momento idóneo para ponerlo en práctica.
- f) Buscar significado. Enseña a los alumnos a establecer relaciones entre lo que han dicho y el contexto. Establece las bases para la reflexión extralingüística que se desarrollará de forma progresiva.
- g) Explicar. Es el tipo de discurso que más se produce en el aula, aunque su dominio es algo tardío.

Un aspecto importante de la planificación del habla en la Educación Infantil consiste en distribuir el tiempo y el espacio de manera adecuada para ofrecer a los alumnos contextos claros que les faciliten la comprensión y experimentación del habla en lengua extranjera de forma sistemática. Deben asegurarse momentos de trabajo en gran grupo, en pequeño grupo y de

forma individualizada. Aunque generalmente los diálogos mantenidos entre los alumnos no son del todo correctos es una manera de ensayar cómo pueden decirse las cosas.

Hay que tener muy presente que la experiencia directa despierta el interés y da sentido al habla. Es muy recomendable, por consiguiente, recoger los temas más atractivos para los alumnos y plantearlos como caminos de experimentación en proyectos que requieran la elaboración de productos finales.

En los primeros momentos de toma de contacto con la lengua extranjera, cuando los significados de las palabras todavía no están muy claros, las imágenes cumplen una función muy importante: sustituyen al objeto y describen secuencias de acciones o representan espacios.

El uso de videos también facilita la comprensión puesto que permiten una adecuada representación del contexto comunicativo.

La repetición por parte del profesor de frases en un contexto, ofrece a los alumnos modelos que permiten comprender la información que se les da y aprender estrategias para la construcción del discurso. Repetir para ser mejor entendido facilita al alumno la fijación de estructuras lingüísticas. Aprender memorizando palabras, canciones y fórmulas de juegos son algunas actividades que ponen en práctica repetir con sentido. La repetición de cuentos también interesa mucho a los alumnos. Narrarles sus cuentos preferidos no sólo despierta en ellos el interés porque pueden adelantarse a lo que va a ocurrir en la historia, sino que además, una vez que conocen el contenido del mensaje, atienden más fácilmente a las expresiones lingüísticas.

Una forma de ayudar a los niños a prestar atención a las formas de la lengua es a través de juegos de palabras y pequeños textos aprendidos, puesto que ayudan a resaltar la relación de forma, significado y función de las palabras. La reflexión metalingüística es vital para el uso correcto de la lengua y ésta debe hacerse de forma contextualizada. Puede utilizarse la lengua materna de los alumnos para resaltar las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos.

Promover el uso de la lengua extranjera fuera del aula es también necesario. Las familias juegan un papel muy importante en la educación de los alumnos. Los profesores necesitan saber si los alumnos están familiarizados con otras lenguas, puesto que esto incidirá en los aprendizajes y en las actitudes hacia el nuevo idioma. Es también interesante conocer el grado en que la familia puede apoyar el aprendizaje en casa, e incluso participando en alguna de las actividades que se realizan en el aula. Conviene explicarles que sus hijos van a aprender el idioma a través del juego, de la interacción, utilizando rimas y cuentos, que les van a motivar, ayudar a memorizar y a usar la lengua, proceso muy similar al efectuado en la primera lengua. (Rodríguez M^aT, 2003).

La ansiedad puede ser una gran enemiga en el aprendizaje de la lengua extranjera si no se administra adecuadamente. El buen humor y la confianza son los factores que más contribuyen al clima de aprendizaje en el grupo, lo cual no está reñido con el hecho de hacer bien las tareas, ni con la corrección de errores. Lo importante es que todo ocurra en un contexto en el que los niños se sientan aceptados y desarrollen el gusto por hacer bien las cosas.

Algunas de las actividades que los niños pueden desarrollar en la fase inicial del aprendizaje de una lengua extranjera, en grado de dificultad creciente y siempre en un contexto significativo son:

- Nombrar e identificar objetos.
- Obedecer órdenes de complicación creciente.
- Memorizar y utilizar fórmulas de uso cotidiano.
- Trasponer fórmulas de unos contextos a otros.
- Memorizar pequeñas canciones y poemas.
- Dar instrucciones sencillas.
- Memorizar y representar pequeños diálogos.
- Intervenir en conversaciones pautadas por el adulto.
- Describir sin nombrarlos y adivinar objetos ocultos.
- Ordenar imágenes de una historia escuchada.
- Identificar errores semánticos en la narración de un cuento conocido.

4.10.2 LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples, formulada por Howard Gardner en 1983, señala una multiplicidad de inteligencias en el ser humano que le permiten alcanzar el conocimiento de diversas formas. Gardner define la inteligencia como *“la habilidad de resolver problemas o crear productos que pueden combinarse de diversas maneras”*.

Esta teoría hace hincapié en que los seres humanos tienen diversas inteligencias que pueden ser fortalecidas por la práctica, lo cual permite a las personas desarrollar sus inteligencias por medio de actividades planeadas para ese fin.

En sus últimos planteamientos, el autor identifica nueve inteligencias que explican su teoría de la condición humana, aunque la inteligencia existencial no ha sido aplicada a la enseñanza de las lenguas.

Son las siguientes⁶

- **Inteligencia lingüística**. Se relaciona con las habilidades que tiene el individuo

⁶Ver: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/pnsac003-09.php> Repositorio de las revistas científicas de Costa Rica. (Consultado el 3.05.2012)

- para el lenguaje hablado y escrito, el aprendizaje de idiomas y el empleo de la lengua para alcanzar ciertos fines.
- **Inteligencia lógico-matemática**. Es la habilidad para pensar racionalmente. Involucra capacidades para el análisis lógico de problemas, el cálculo numérico y la investigación científica. Es la destreza para utilizar los números de manera efectiva y la capacidad de razonar adecuadamente.
- **Inteligencia visual-espacial**. Es la actitud para manipular patrones espaciales amplios o específicos.
- **Inteligencia musical**. Es la facultad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
- **Inteligencia kinestésica**. Es la habilidad de ejecutar movimientos coordinados. Se relaciona con destrezas para usar el propio cuerpo o sus partes en la resolución de problemas o la creación de objetos. También incluye la posibilidad de utilizar el cuerpo para la expresión de ideas y sentimientos y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos.
- **Inteligencia interpersonal**. Es la capacidad para comprender la personalidad de otros seres humanos y trabajar efectivamente con ellos.
- **Inteligencia intrapersonal**. Se refiere al arte de entenderse uno mismo y aplicar ese talento para lograr el éxito. Es la capacidad de comprensión de los propios motivos, sentimientos y capacidades. Incluye la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.
- **La inteligencia naturista**. Se caracteriza por la habilidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio. Incluye las destrezas de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno.

Este enfoque teórico tiene numerosos alcances en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera puesto que permite el empleo de una gran variedad de actividades de mediación en consonancia con las diversas inteligencias propuestas.

Es necesario identificar qué inteligencias se encuentran presentes en los alumnos, con el fin de adecuar las actividades de mediación a ellas, fortaleciendo las que no estén tan desarrolladas, puesto que trabajar estas inteligencias en el aula significa encontrar puertas de entrada en las mentes de nuestros alumnos.

La enseñanza tiene más posibilidades de éxito si estas diferencias son reconocidas y tomadas en cuenta en el proceso de enseñanza.

El objetivo central de la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula de idiomas, es el de ofrecer formas alternativas en la enseñanza de una segunda lengua, que

ayuden a los alumnos a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones. (Fonseca, MC, 2002)

4.10.3. ACTIVIDADES TPR

Las actividades TPR o Respuesta Física Total, son un conjunto de métodos desarrollados por el Dr. James J. Asher. Radican en la asunción de que cuando se aprende una segunda lengua, se internaliza a través de un proceso de descifrado de código, similar al que tiene lugar cuando se produce el desarrollo de la primera lengua. Este proceso permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión antes de la producción de lenguaje y por ello, los estudiantes son llamados a responder físicamente a órdenes verbales⁷.

De acuerdo con Asher, el TPR está basado en la premisa de que el cerebro humano está biológicamente programado para aprender cualquier lenguaje natural, incluyendo el lenguaje de señas de los sordos. Juan Uriagereka⁸ añade, además, que “*el estado normal del ser humano es hablar tres o cuatro lenguas en situación nada traumática*”.

Las actividades TPR vinculan la comprensión con la ejecución reduciendo la ansiedad en los alumnos puesto que no se requieren que utilicen el habla, sino que es suficiente con ofrecer una respuesta utilizando el cuerpo.

El objetivo principal consiste en desarrollar las destrezas de escuchar, aprender vocabulario y verbos que expresen mandatos, además de divertirse y hacer ejercicio físico.

Esta metodología es especialmente beneficiosa para principiantes, aunque hay que prestar atención para no utilizar en exceso este tipo de actividades, puesto que si esto ocurriera, aparecería la desmotivación en los alumnos.

4.10.4. LA EVALUACIÓN

Si nos remitimos al Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil nos encontramos con lo siguiente:

Artículo 7. Evaluación.

1. En el segundo ciclo de la Educación infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

⁷Ver http://es.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response (Consultado el 15.05.2012)

⁸Ver <http://www.deia.com/2010/02/19/sociedad/el-freno-para-aprender-una-lengua-esta-relacionado-con-los-cambios-hormonales-de-la-adolescencia> (Consultado el 27.06.2012)

2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

4.11. EFECTOS COGNITIVOS DE LA INTRODUCCIÓN DE UNA SEGUNDA

LENGUA EN EDADES TEMPRANAS

Stephen Krashen, una de las principales autoridades mundiales en las áreas de adquisición y educación de lenguas es contundente al respecto cuando se le pregunta por las ventajas del bilingüismo: *“Ser bilingüe acarrea consigo varias ventajas y ningún inconveniente. En primer lugar, ser bilingüe te hace más inteligente. Numerosos estudios demuestran que los estudiantes bilingües suelen obtener mejores resultados en la escuela, y las recientes investigaciones de Ellen Bialystok sugieren que el bilingüismo reduce algunos de los efectos negativos del envejecimiento, e incluso puede llegar a retrasar la aparición de conductas seniles. Además facilita el acceso a mejores oportunidades económicas, tanto para la nación como para el individuo”*⁹

Como señalan Álvarez y Del Río, con el aprendizaje de otras lenguas, los alumnos no sólo aprenden a expresar sus ideas de forma diferente, sino que su aprendizaje lleva asociado el acercamiento a una cultura distinta a la materna (Álvarez y Del Río, 1990).

*“Abrir la mente de los niños al multilingüismo y a culturas diferentes es un ejercicio muy útil en sí mismo que fortalece el desarrollo individual y social e incrementa su capacidad para empatizar con los demás. Las actividades del aprendizaje precoz de lenguas en la educación preescolar pueden ser una experiencia enriquecedora que aporta considerables beneficios. Dichas actividades juegan un papel fundamental a la hora de mejorar competencias como la comprensión, la expresión, la comunicación y la resolución de problemas, y también permiten que los niños interactúen satisfactoriamente con otros niños y con adultos. Pueden aumentar la capacidad de concentración y reforzar la autoestima. Los niños pequeños son conscientes asimismo de su propia identidad y de los valores culturales; por ello, el aprendizaje precoz de lenguas puede conformar la manera de desarrollar sus actitudes hacia otras lenguas y culturas al hacerles captar la diversidad y la variedad cultural, lo cual les reforzará el entendimiento y respeto”*¹⁰

⁹Ver: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANDALUCIA_EDUCATIVA/1240402159781_mundo_educa.pdf (Consultado 10.05.2012)

¹⁰ Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. Comisión Europea

La adquisición de un idioma extranjero en los niños pequeños es bastante parecida a la adquisición de su lengua materna, que es natural y no precisa esfuerzo. Por lo tanto, un comienzo precoz es fundamental para conseguir los niveles de competencia de un hablante nativo, especialmente en la pronunciación y la entonación (Johnstone, R., 2002).

Empezar temprano puede ayudar a modelar el proceso global de los niños al estar en una fase en la que el desarrollo es muy dinámico, y en circunstancias favorables, el aprendizaje precoz de una lengua extranjera mejora la conciencia comunicativa en la lengua materna, y no genera confusión retrasando el desarrollo. El procesamiento lingüístico en una mente plurilingüe ayuda a estimular las competencias cognitivas (Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A., 2006). El estudio *"Narrowing of intersensory speech perception in infancy"* elaborado por Ferran Pons, del departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, en colaboración con investigadores de la Florida Atlantic University EE UU), la Pompeu Fabra, y los laboratorios del Hospital Sant Joan de Déu, partiendo de la base de que cada lengua tiene unos sonidos particulares a los que el cerebro del bebé está abierto, con habilidad para percibirlos, aprenderlos y pronunciarlos, llegan a la conclusión de que los bebés no sólo escuchan las palabras, sino que las ven. Perciben la lengua de forma auditiva y visual: *"ni escuchan sin mirar, ni miran las caras de las personas que les hablan sin escuchar"*. A los seis meses, la respuesta de los bebés es universal, independientemente de su lengua de origen. Todos integran audiovisualmente los fonemas del inglés y son capaces de percibir la correspondencia entre el sonido del habla y el gesto de la cara al pronunciarlo. Pero a los once meses, el proceso de percepción multisensorial de estímulos fue diferente, más selectivo y más parecido al de los adultos. *"Es el coste de especializarse en su entorno, según sus habilidades cognitivas; con ello pierdes la habilidad de aprender otras cosas. Un coste que es preciso pagar y sería altamente inadaptativo no hacerlo así"*.

El hecho de que, desde que empiezan a hablar, las personas bilingües hayan de decidir qué lengua utilizan para dirigirse a una u otra persona les hace desarrollar una parte del cerebro distinta de la de quienes se expresan en solo una lengua. Así lo determina una investigación desarrollada por el departamento de Neuropsicología y Neuroimagen Funcional de la Universitat Jaume I de Castellón, dirigido por el catedrático de Psicología Básica, César Ávila Rivera, que ha concluido que las personas bilingües son más rápidas y eficaces en la adaptación ante el cambio de un estímulo. *"Las conclusiones son muy importantes, porque evidencian un aspecto desconocido del bilingüismo, que va más allá de las ventajas lingüísticas, y es que las personas bilingües son más eficaces al responder a determinados estímulos"*, explica el investigador César Ávila, quien asegura que el estudio demuestra que el bilingüismo no solo tiene efectos sobre el cerebro a nivel lingüístico, sino que además produce beneficios cognitivos¹¹

¹¹ Ver: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/05/castellon/1278330928.html>
(Consultado el 2.05.2012)

Autores como Begley (1996) se refieren a cerebro como un embrollo de neuronas esperando ser entretejidas en el tapiz de la mente. Señala que los circuitos de la corteza auditiva del cerebro están enrejados a la edad de un año, y que la “ventana” de comprensión para un total aprendizaje del cerebro es desde el nacimiento hasta los 10 años de edad. Advierte que los periodos críticos del aprendizaje del lenguaje se cierran a medida que pasa el tiempo.

Estudios recientes indican que la ventana para adquirir la sintaxis de un idioma se cierra a los cinco o seis años de edad, mientras que la ventana que permite la incorporación de nuevas palabras del nuevo lenguaje nunca se cerrará. Autores como Nash, indican que la habilidad de aprender una lengua extranjera sufre una fuerte declinación después de los seis años.

Y Curtiss, Catedrático de la Facultad de Lingüística en UCLA, indica que después de este periodo crítico, el cerebro transforma lentamente su plasticidad, y que cuando un niño alcanza la adolescencia, su cerebro ya no puede desarrollar normalmente ningún nuevo sistema cognitivo, incluyendo el lenguaje (Curtis, 1996)¹².

¹² Ver: Ñandutí. Foreign language learning grades.Prek-8. *Lenguaje Learning and Developing Brain*
http://www.cal.org/earlylang/benefits/research_notes.html (Consultado el 1.12.2012)

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

The colours of the rainbow



5.1 .JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La primavera es una época del año en la que se producen cambios significativos en la vida de los pequeños, cambios en sus rutinas diarias, en el paisaje, en la ropa que utilizan... pero debido a las características de su pensamiento en este momento, especialmente debido a su egocentrismo, les resulta difícil percatarse de los cambios que ocurren en su alrededor.

Con la presente unidad, dirigida a niños del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (3 años), se pretende superar esa dificultad que se presenta en el niño para considerar el punto de vista del otro unido a la tendencia que tienen a centrarse en un solo aspecto de la realidad y ayudarle a percibir las transformaciones que se producen a su alrededor.

A continuación se ofrece una clase “tipo”. A la hora de su realización se considerará siempre cómo se encuentra el alumnado (estado de ánimo, cansancio...). Siempre seremos flexibles sin estar obligados a realizar todas las tareas programadas si no fuese posible. Se presenta una amplia gama de recursos para evitar la improvisación de la programación.

5.2 .OBJETIVOS DIDÁCTICOS

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- * Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones.
- * Presentar diversas actividades que desarrollen los diferentes tipos de inteligencias.
- * Disfrutar y participar de forma activa en las actividades de clase.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- * Relacionarse con los demás, de forma equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
- * Aprender los colores del arco iris por descubrimiento.
- * Aprender los números hasta el siete.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- * Utilizar la lengua inglesa como instrumento de comunicación y valorarla como un medio de relación con los demás.
- * Mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.
- * Reconocer y utilizar en situaciones comunicativas vocabulario específico de la Unidad.

5.3. CONTENIDOS

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- * Interacción con los compañeros.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- * Pautas de comportamiento social.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

* Vocabulario específico de la Unidad: los colores (rojo, azul, amarillo, verde, naranja, rosa, marrón, negro, blanco).

A lo largo de las sucesivas sesiones también se trabajará el vocabulario relativo a: los números, los días de la semana, el tiempo atmosférico...etc.

Y siempre nos dirigiremos a los niños con frases positivas que les inciten a participar y les den seguridad como por ejemplo: “*Well done*” (bien hecho). “*Give me five*” (choca esos cinco), “*All right*” (¡bien!)...etc.

5.4. TEMPORALIZACIÓN

La presente Unidad tendrá una duración de tres semanas. Comenzará en el mes de Marzo, la tercera semana, coincidiendo con la llegada de la primavera, y constará de nueve sesiones. Cada semana se realizarán tres de ellas, si es posible, los lunes, miércoles y viernes, con una duración aproximada de 45-50 minutos cada una.

5.5. METODOLOGÍA

En la adquisición de una lengua se pasa por diferentes fases:

- * **Periodo de silencio**: durante el cual el alumno está en silencio, pero está sedimentado la información que recibe del exterior.
- * **Producción temprana**: durante la cual el alumno utiliza un reducido número de palabras y frases.
- * **Aparición del discurso**: donde se utilizan frases de tres o más palabras.

Para aprender una lengua extranjera en estas edades debemos:

- * Exponer a los alumnos a la lengua de una manera comprensiva.
- * Respetar el derecho a estar en silencio.
- * Realizar muchas repeticiones.
- * Alabar constantemente sus esfuerzos y progresos.
- * Permitir que se expresen libremente.
- * Tener siempre presente que la lengua no es una finalidad en sí misma, sino un vehículo, un instrumento para cantar, jugar o divertirse.

Cada niño aprende mejor de una manera determinada, por lo que en la programación incluiremos diversas formas de enseñar a través de actividades que parten de las Inteligencias múltiples de Gardner.

- * **Inteligencia lingüístico-verbal**: Se trabaja con los cuentos y los bits de inteligencia.
- * **Inteligencia lógico-matemática**: Se trabaja con actividades como, qué objeto falta,

cuáles son iguales.

- * **Inteligencia espacial:** Se trabaja por ejemplo a través de fichas.
- * **Inteligencia musical:** Se desarrolla mediante las canciones y rimas.
- * **Inteligencia interpersonal:** En la interacción con las mascota, los compañeros y el profesor.
- * **Inteligencia corporal-kinestésica:** En las actividades de movimiento como las TPR.
- * **Inteligencia intrapersonal:** En el trabajo individual.
- * **Inteligencia naturista:** Se trabaja en las actividades al aire libre.

Trabajando con niños, nuestra sonrisa y buen humor será nuestro mejor vestuario, y nuestra mascota la mejor aliada.

La mascota es un elemento de apoyo imprescindible. En nuestro caso la mascota utilizada será Pinocho. Él hablará exclusivamente en inglés y servirá para atraer y mantener la atención de los alumnos. Al mismo tiempo ayuda a que se diviertan, desvía la mirada de los tímidos y nos ayuda a trabajar aspectos relacionados con la inteligencia emocional, puesto que nuestro Pinocho, todo un clásico, también tiene sentimientos.

5.6. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso muy importante que sirve de reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje. Puesto que en el planteamiento se toman en consideración las inteligencias múltiples, hay que reconsiderar también el sistema de evaluación tradicional para que se adecue también a las diferentes habilidades o inteligencias de los estudiantes.

Evaluaremos los siguientes aspectos:

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- * Interactúa con sus compañeros de manera progresiva
- * Participa de forma activa en las actividades propuestas

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- * Interioriza las normas de comportamiento social
- * Reconoce e identifica gran parte de los colores presentados en la Unidad
- * Reconoce e identifica los números del uno al siete

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- * Muestra interés por comunicarse
- * Ha adquirido gran parte del vocabulario presentado en la Unidad

5.7. DESARROLLO DE LA UNIDAD

A continuación se expondrá una sesión tipo, la primera de la Unidad. En las restantes, se mantendrán algunas de las actividades, las rutinas (situaciones de aprendizaje que los/las niños/as realizan diariamente, de forma estable y permanente) y se variará la actividad central, incrementando la dificultad de forma progresiva, sin olvidar la realización de actividades para el recuerdo e integración de los contenidos aprendidos a los adquiridos en las sucesivas sesiones.

Los recursos a los que se hace referencia en la sesión se encuentran adjuntados en los anexos que acompaña a la Unidad.

ASAMBLEA

Canción de bienvenida

Todos los niños se sentarán en círculo y junto a la mascota de fieltro (imagen reflejada en el Anexo 2) cantarán la canción “*Say hello*” (Anexo 6-A). Será un momento distendido y divertido que servirá como toma de contacto. Creará un ambiente relajado y predispondrá a los niños para los siguientes aprendizajes. Con ella trabajaremos especialmente las inteligencias interpersonal, lingüística y musical.

Canción de “Pinocchio”

Para cantar en esta canción (Anexo 6-B) todos nos reuniremos haciendo un gran círculo. Perfecta para trabajar las partes del cuerpo de forma divertida. Elevaremos los hombros para indicar que no sabemos qué tiempo hace y adjudicaremos a cada “tiempo” (soleado, lluvioso, nublado y con nieve) un gesto corporal. Con esta actividad trabajaremos la inteligencia musical, lingüística y la kinestésica.

Pasamos lista y contamos

Disponemos para la realización de este apartado de un soporte en el que aparece la escuela y una casa (Anexo 1).

La mascota preguntará: “¿Quién ha venido hoy a clase?”/”*Who has come to class today?*” y pasando las fotografías de los niños una a una las iremos colocando o bien en el colegio, o bien en la casa en el caso de aquellos alumnos que no han acudido a clase.

Con esta actividad pondremos en práctica las inteligencias interpersonal lingüística y la lógico-matemática.

Sorteo para la elección del responsable del día

Pinocho será el que realice el sorteo, y el que recitará el poema de Mickey Mouse (Anexo 6-C) y el/la niño/a que salga elegido/a ayudará al profesor en las tareas que este le encomiende. Trabajaremos las inteligencias interpersonal, lingüística y la intrapersonal.

¿Qué día es hoy?

“*What day is it today?*”. Juntos repasamos los días de la semana. Al principio sólo los dirá el profesor, pero los niños los irán interiorizando. “*Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday and Saturday*”. El responsable de ese día pondrá a Pinocho en el día que corresponda. (Los días estarán escritos en cartulinas en una pared de la clase a la altura de los niños y el profesor los señalará al tiempo que los nombra). La inteligencia trabajada es la lingüística.

¿Qué tiempo hace hoy?

Juntos, en la medida que sea posible, cantaremos la canción del tiempo atmosférico “*How’s the weather?*” (Anexo 6-D). A cada uno de los tiempos atmosféricos le adjudicaremos un gesto corporal. Cuando hayamos terminado de cantar la canción y averiguado qué día hace, colocaremos la tarjeta que se ajuste con el tiempo atmosférico de ese momento junto al día de la semana adecuado. Lo hará el responsable del día. Trabajamos la inteligencia lingüística, la musical y la naturalista.

ACTIVIDAD MOTIVADORA

Todo el mundo hace así

“*Everybody do this*” (Anexo 6-E). Esta actividad es una actividad TPR. El profesor irá moviendo diferentes partes de su cuerpo y los niños lo imitarán. Moverá las manos, la cabeza, los pies...etc. Con esta actividad trabajaremos la inteligencia espacial, lingüística, musical y kinestésica.

ACTIVIDAD CENTRAL

La canción de los colores

“*The colours*”. Esta actividad es también una TPR. (Anexo 6-F). Mediante su utilización los niños aprenden los colores y los reconocen en los objetos que hay a su alrededor. Trabajamos la inteligencia lingüística, la musical y la kinestésica. Nos apoyaremos en tarjetas de colores (bits) que mostraremos al tiempo que se mencionan en la canción para que, al principio, les resulte más fácil identificarlos.

Magia

Esta actividad consistirá en lo siguiente: El profesor verterá en unos cuencos pintura de dedos con los colores primarios. Uno para el rojo, otro para el amarillo y otro para el azul. Cubrirá una de las paredes de clase con papel continuo y dará a los alumnos instrucciones para que los mezclen de dos en dos. Todos juntos observaremos los colores que se obtienen. Las

instrucciones en inglés serán: Un poco de rojo (“*a bit of red*”)... Un poco de amarillo (“*a bit of bellow*”) y... ¿qué color aparece? (*Which color appears?*). De esta forma se hará un repaso de los colores trabajados de forma lúdica.

Completaremos la actividad con la realización de la ficha incluida en el Anexo 4, consistente en la realización de series de colores. De este modo trabajaremos la inteligencia lingüística y la lógico-matemática.

¿Qué es...?

“*What is...?*”. Visualizaremos el video de “Los colores” en clase (transcripción del texto incluido en el Anexo 7). Y lo comentaremos con los niños los colores que han aparecido y los elementos que se correspondían con cada color. Trabajaremos aquí especialmente la inteligencia lingüística.

Rompecabezas

Repartiremos a cada alumno las fichas correspondientes al puzzle que aparece en el Anexo 5. La muestra de cómo debe quedar la pondremos a la vista de los alumnos para facilitarles la tarea. Con el puzzle recordaremos la grafía del número siete de una forma divertida trabajada con anterioridad en el curso. Trabajaremos la inteligencia espacial.

Cada cosa en su lugar

La utilización de las nuevas tecnologías nos permite enseñar inglés a los más pequeños de una manera muy atractiva. La utilización del ordenador nos aporta aspectos interesantes que contribuyen a un aprendizaje más activo y motivador para los alumnos.

En grupos reducidos jugarán a un juego de clasificación por colores. Cuando clasifican cada objeto de forma correcta, el programa se lo indica, al tiempo que nombra el objeto o animal clasificado. (Dirección de Internet en el Anexo 9).

DESPEDIDA

El arco-iris

Para finalizar todas las sesiones de esta Unidad pondremos el vídeo “The rainbow”. (Transcripción del texto incluido en el Anexo 8). Una canción muy rítmica con la que haremos un rápido repaso de los colores aprendidos en la Unidad.

El tren

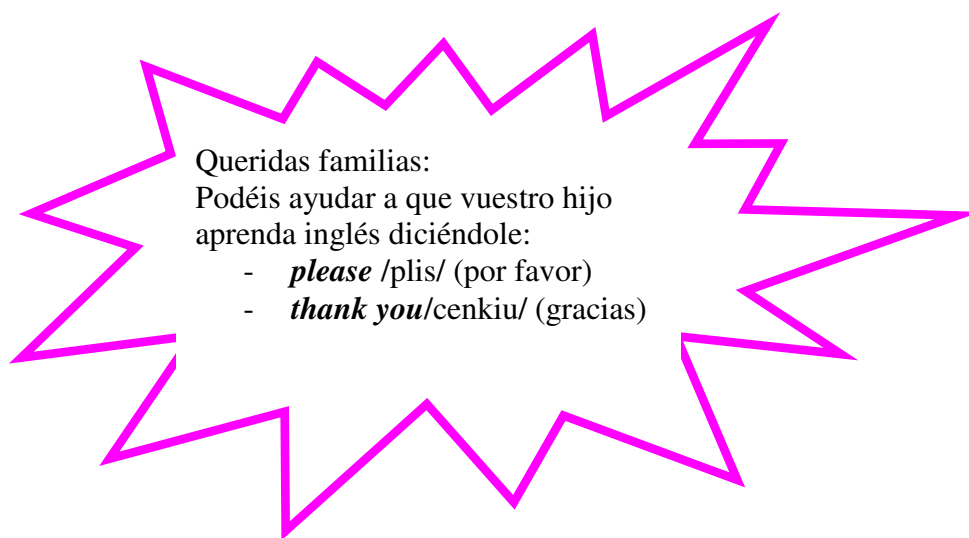
Cantaremos esta bonita canción (Anexo 6-G), con la que no sólo facilitaremos el aprendizaje de los números, sino que además crearemos un momento distendido y divertido para finalizar la clase.

Despedida

“*Goodbye my friend*” Con esta canción daremos por clausurada la clase. La mascota se despide de los alumnos y viceversa. (Anexo 6-H). La acompañaremos, al igual que el resto, de gestos corporales.

COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS

La colaboración de las familias es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua, por ello, cada 15 días se enviará a los hogares “deberes para compartir” como el que sigue:



6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Dada la revisión bibliográfica podemos concluir lo siguiente:

* En relación al objetivo específico 1: Averiguar cuál es el momento idóneo para introducir el aprendizaje de una segunda lengua, podemos afirmar que, aunque existen opiniones contrarias, los estudios científicos demuestran claramente que si el aprendizaje de una lengua extranjera se produce a edades tempranas se llegan a adquirir los niveles de competencia de un hablante nativo, especialmente en lo referente a la pronunciación la entonación.

Cuanto antes se comience con este aprendizaje mejores serán los resultados obtenidos, eso sí, sin perder nunca de vista la metodología empleada. Y en cualquier caso, siempre se deberá tener muy presente que, una vez alcanzados los seis años de edad, el cerebro transforma

lentamente su plasticidad, y al llegar a la adolescencia las posibilidades de aprender eficientemente una lengua extranjera se ven reducidas drásticamente.

* En relación al objetivo específico 2: Describir los procesos metodológicos más adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con éxito, podemos afirmar que la única metodología que nos conduce a que los niños adquieran aprendizajes significativos y que muestren interés por aprender una lengua extranjera, es que construyan su propio conocimiento a través de la acción, la relación con los demás y a través de aquellas actividades que les motiven y les proporcionen un *input* comprensible. Efectivamente las situaciones del ambiente escolar conocidas por los niños y las situaciones creadas a partir de experiencias previas, son la mejor base para la introducción de una segunda lengua.

* En relación al objetivo específico 3: Analizar los efectos cognitivos, positivos y/o negativos, que se producen como consecuencia de la introducción temprana de una segunda lengua podemos afirmar que los niños bilingües, no sólo tienen un pensamiento más creativo y flexible, sino muchas otras ventajas. La introducción temprana de una lengua extranjera no sólo logra, como se ha señalado anteriormente, que los niños adquieran niveles de competencia similares al de un hablante nativo, especialmente en los aspectos relativos a la pronunciación y a la entonación, sino que los beneficios obtenidos, van mucho más allá de las ventajas lingüísticas. Ayuda a estimular las competencias cognitivas. Mejora competencias como la comprensión, la expresión, la comunicación y la resolución de problemas. Aumenta la capacidad de concentración, refuerza la autoestima, e incluso reduce algunos de los efectos del envejecimiento. Además fortalece el desarrollo individual y social.

* En relación al objetivo específico 4: Averiguar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en la asimilación de una segunda lengua, podemos afirmar que se confirman las tres hipótesis señaladas. Entre los más importantes se encuentran la aptitud, la motivación y la personalidad de los niños, junto con la edad, el estilo cognitivo y sus estrategias de aprendizaje. La utilidad de la segunda lengua es lo que determina su aprendizaje y la exposición a ella fuera del aula es una influencia clave. Los factores relacionados con el profesorado, el tiempo disponible para la enseñanza de la lengua y el apoyo de las familias son determinantes en este proceso.

Después de la realización de este trabajo, y una vez descubierta la gran potencialidad que se esconde en la mente infantil, y puesto que el objetivo propuesto por la Comisión Europea, es que toda persona hable dos idiomas además del materno, una futura línea de investigación muy interesante a llevar a cabo se centraría en las acciones concretas que existen en la actualidad, y

otras que podrían proponerse, para lograr esos objetivos, por ejemplo, la beca “Erasmus para todos”, un nuevo programa de educación, formación y juventud de la UE propuesto por la Comisión, del que podrían beneficiarse hasta cinco millones de personas, y en el cual se considera el apoyo a las reformas de los Estados miembros para que modernicen los sistemas de educación y formación para promover la innovación, el emprendimiento y la empleabilidad. Los objetivos a perseguir ya están clarificados, sería bueno identificar también los pasos a seguir para lograrlos partiendo de la realidad actual.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A., y Del Río, P. (1990). *Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera*. CL&E. Madrid.
- Asher, J. (1982). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Blázquez, A. (2010), "La enseñanza del inglés en la sociedad actual. Innovación y experiencias educativas". N^o 30.
- Begley, Sharon. "Your Child's Brain". Newsweek. 19 de febrero de 1996
<http://www.thedailybeast.com/newsweek/1996/02/18/your-child-s-brain.html>
 (Consultado el 6.07.2012)
- Burillo, J., Capdevilla, M., Cassany, D., Estaira, S., Holgado, J., López, C., López, R., Medina, A., Morato, N., Pérez, P., Pérez, P., Ramos, M., Roig, V., Sánchez, A., Vázquez, E., Vez, JM., & Vila, I. (2006), *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.
- Carrera, A. Aula del Pedagogo. 1.02.2011. <http://www.auladelpedagogo.com/2011/02/el-ingles-en-educacion-infantil/> Consultada el 30.06.2012.
- Castells, M. (1998), *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 1. Fin de Milenio. Madrid. Alianza Editorial.
- Chomsky, N., (1981). "Lectures on Government and Binding". Mouton de Gruyter.
- Comisión de la Comunidades Europeas (1995), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y formación*.
- Comisión Europea. *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*.
- De Corte, E. (1995), *Fostering Cognitive Growth: a perspective from research on mathematics and learning instruction*. Educational Psychologist.
- Diario Oficial de la Unión Europea del 24 de Mayo del 2005 (2005/C 141/04)*.
- P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek, "The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners". (Principales principios pedagógicos de la enseñanza de idiomas a los más pequeños, en inglés), Comisión Europea, 2006, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.
- Ervin, S. Y Osgood, C. (1954), *Second language learning and bilingualism*. *Journal of abnormal and Social Psychology*, N^o 49, 139-145.
- Estudio de la Universidad de Castellón: "Una investigación científica relaciona el bilingüismo con una mejor eficacia en las funciones". (Consultado el 2.05.2012)
<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/05/castellon/1278330928.html>

EURACTIV. “*La actualidad de la Unión Europea en España. Dentro de la U.E. España es el cuarto país en el que los adultos hablan menos idioma*”. (s.d.).

Ver: <http://www.euractiv.es/noticias/noticia.php?noticia=1454>

(Consultado el 10.05.2012)

Fonseca, MC, (2002) “*Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje*”. Sevilla: Mergablum

Heras, C. (2010), “*La enseñanza del inglés en el sistema educativo español*”. *Revista Aula y docentes*

Huete, C., Pérez,P., Rodríguez, M., Pérez,P., Roig, V., Soberón, A., Morris, J., Ramsden, J., Mercader,C., Rithie,J.,Lage,E., Ramírez, C., Sánchez, D., Alario.C., Ruiz,U., Arzamendi, J., Etxebarria, J., Baragorri, X., Elorza, I., Ball, P., Lindsay, D., López, G., Morris, J., Bosco, J., & Gallego, J., (2003), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia. Edita el Servicio de Publicaciones y Estadísticas.

Johnstone, R. (2002), *Adressing “the age factor”: Some implications for lenguajes policy*.

Consejo de Europa. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf> .

Kennedy, T. (2000), “*Language Study and the Brain*”. <http://www.flbrain.org/earlylangspan.htm>

(Consultado el 1.07.2012)

Krashen, S. (1985). *The Input hipótesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman.

Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid. Gredos.

Martínez, F. (2004), *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil*. Valladolid: Editorial de la Infancia.

Morales. C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A., & Ocaña, L. (2000), *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Santiago de Compostela. Edita: Secretaría General Técnica.

Oliveira, M. (2007). “*Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica*”.

Revista electrónica E/LE Brasil, n.5.

Pons, F., (2009), “*El idioma materno coarta la ilimitada capacidad lingüística de los bebés*”

<http://www.abc.es/20090615/ciencia-tecnologia-biologia/bebes-idiomas-200906151816.html> (Consultado el 12.06. 2012)

Navarro, D. “*La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la programación, ejecución y evaluación en la enseñanza y aprendizaje del Inglés*”. Revista: Pensamiento actual

Volumen 6.Nº7. Ver: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/pnsac003-09.php>

(Consultado el 3.05.2012)

Rodríguez, JM. y Ramos, F. MUNDO EDUCA. 38. “*Conversaciones con Stephen Krashen*”.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANDALUCIA_EDUCATIVA/1240402159781_mundo_educa.pdf

(Consultado el 1.07.2012)

Ruiz, U., Aldekoa, I., Areizaga, E., Cuasch, O., Oihartzabal, L., Serra, JM., y Villa, I. (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.

Sánchez M. P., Tembleque, R. R. (1997). *EI Bilingüismo. Bases Para la Intervención Psicológica*. Madrid: Síntesis Psicología.

Siguán M., y Mackey, W. (1996). *Educación y bilingüismo*. Editorial Santillana. Madrid.

Siguán, M. & Vila, I. (1991). Bilingüismo. En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds). *Tratado de Psicología General*. Vol VI: Lenguaje y Comunicación. Madrid. Alhambra.

Slagter, P. (1994). *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje extranjera del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Editorial Amsterdam. Rodopi; Atlanta

UGARRIZA, R. (2010). "El freno para aprender una lengua está relacionado con los cambios hormonales de la adolescencia". Noticias de Bizkaia.

Ver: <http://www.deia.com/2010/02/19/sociedad/el-freno-para-aprender-una-lengua-esta-relacionado-con-los-cambios-hormonales-de-la-adolescencia>

(Consultado el 27.06.2012)

Wikipedia. Ver: http://es.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response

(Consultado el 15.05.2012)

Weinrich, U. (1953), *Lenguajes in Contact. Findings and Problems*. New York: humanities Press.

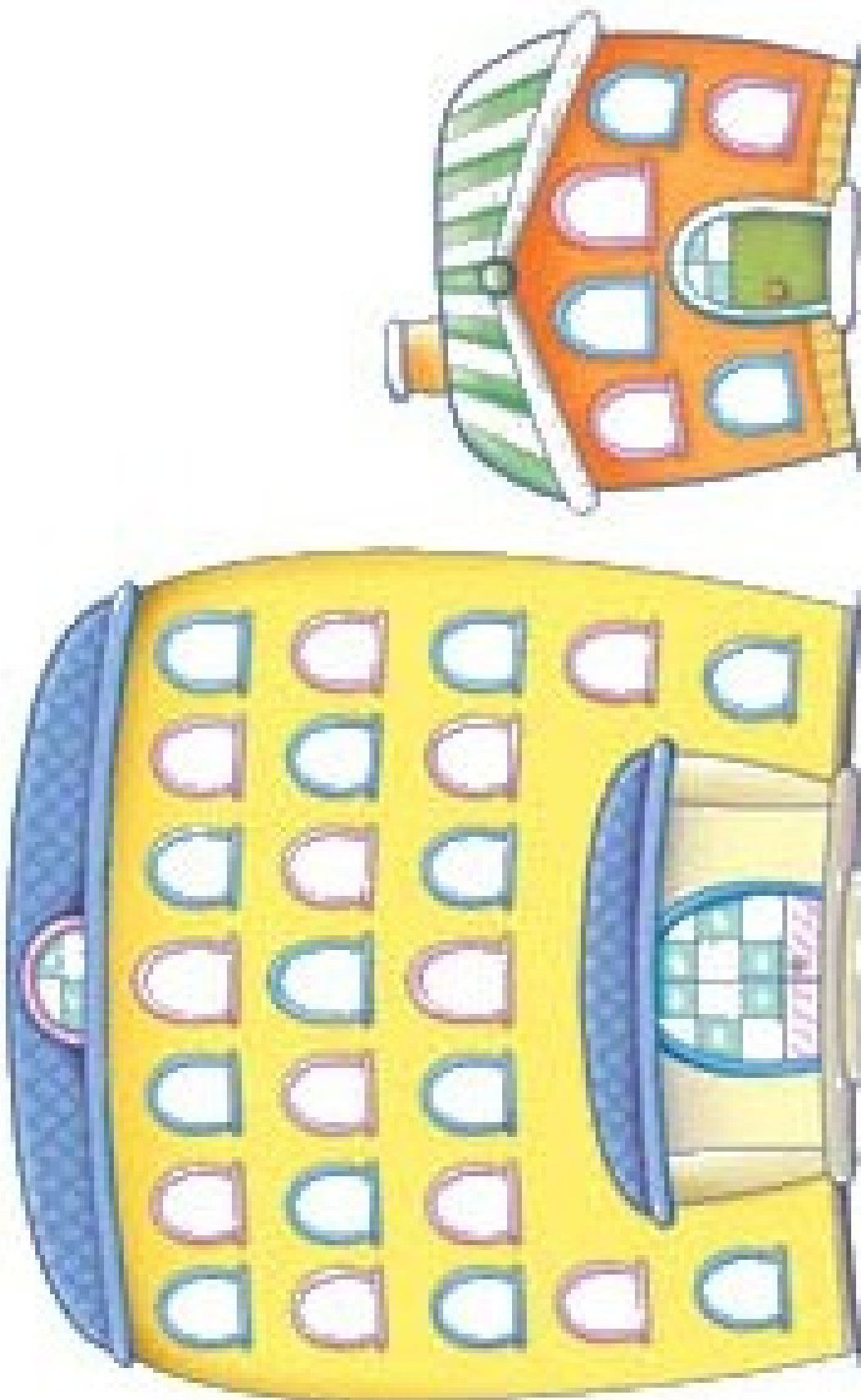
Yalden, J. (1987), *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ñandutí. Foreign language learning grades. Prek-8. *Languaje Learning and Developing Brain*

http://www.cal.org/earlylang/benefits/research_notes.html (Consultado el 1.07.2012)

7. ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO.3



ANEXO 4

NAME: _____

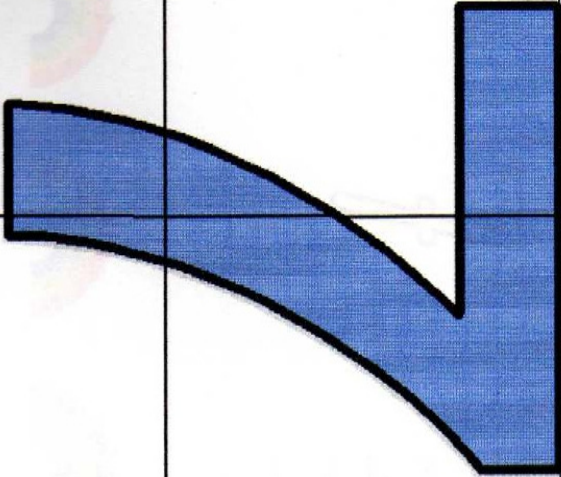
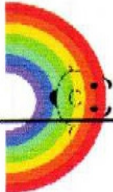

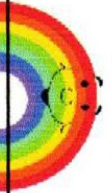

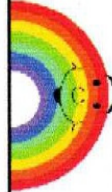





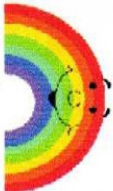
1

2

3

ANEXO.5

ROMPECABEZAS

						
						
1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 6

CANCIONES

A) SAY HELLO

Say hello, hello, *(Di hola, hola)*

Say hello, hello, *(Di hola, hola)*

Say hello, hello, *(Di hola, hola)*

Hello every one (BIS) *(Hola a todo el mundo)*

Hello, hello, *(Hola, hola)*

Hello, hello, *(Hola, hola)*

Hello, hello, hello (BIS) *(Hola, hola)*

B) PINOCCHIO

(Make a big circle) *(Hacemos un gran círculo)*

Everybody in...Everybody out *(Todo el mundo dentro...Todo el mundo fuera)*

Everybody turn around...Everybody shout, “Hey” *(Todo el mundo gira...Todo el mundo grita: “Hey”)*

Everybody ready? Here we go *(¿Todo el mundo listo? Allá vamos)*

Let´s do The Pinocchio. *(Hagamos el Pinocho)*

Right arm! *(¡Brazo derecho!)*

Everybody in...Everybody out *(Todo el mundo dentro...Todo el mundo fuera)*

Everybody turn around...Everybody shout, “Hey” *(Todo el mundo gira...Todo el mundo grita: “Hey”)*

Everybody ready? Here we go *(¿Todo el mundo listo? Allá vamos)*

Let´s do The Pinocchio *(Hagamos el Pinocho)*

Right arm!! *(¡Brazo derecho!)*

Left arm!! *(¡Brazo izquierdo!)*

Everybody in...Everybody out *(Todo el mundo dentro...Todo el mundo fuera)*

Everybody turn around...Everybody shout, “Hey” *(Todo el mundo gira...Todo el mundo grita: “Hey”)*

Everybody ready? Here we go *(¿Todo el mundo listo? Allá vamos)*

Let´s do The Pinocchio *(¿Todo el mundo listo? Allá vamos)*

Right arm!! *(¡Brazo derecho!)*

Left arm!! *(¡Brazo izquierdo!)*

Right leg!! *(¡Pierna derecha!)*

Everybody in...Everybody out (*Todo el mundo dentro...Todo el mundo fuera*)

Everybody turn around...Everybody shout, “Hey” (*Todo el mundo gira...Todo el mundo grita: “Hey”*)

Everybody ready? Here we go (*¿Todo el mundo listo? Allá vamos*)

Let´s do The Pinocchio (*¿Todo el mundo listo? Allá vamos*)

Right arm!! (*¡Brazo derecho!*)

Left arm!! (*¡Brazo izquierdo!*)

Right leg!! (*¡Pierna derecha!*)

Left leg!! (*¡Pierna izquierda!*)

C) MICKEY MOUSE

Mickey Mouse built a house (*Mickey Mouse construyó una casa*)

How many nails did he use? (pick a number) (*¿Cuántos clavos utilizó?*) (Elige un número)

One, two, three, etc (using number chosen) (*Uno, dos, tres... utiliza el número elegido*)

And you are one of them (*Y tú eres uno de ellos*)

D) HOW´S THE WEATHER?

How´s the weather? (*¿Qué tiempo hace?*)

How´s the weather? (*¿Qué tiempo hace?*)

How´s the weather today? (*¿Qué tiempo hace hoy?*)

Is it sunny? (*¿Hace sol?*)

Is it rainy? (*¿Está lloviendo?*)

Is it cloudy? (*¿Está nublado?*)

Is it snowy? (*¿Está nevando?*)

How´s the weather today? (*¿Qué tiempo hace hoy?*)

Let´s look outside (*Miremos fuera*)

How´s the weather? (*¿Qué tiempo hace?*)

Is it sunny today? (*¿Hace sol?*)

Let´s look outside (*Miremos fuera*)

How´s the weather? (*¿Qué tiempo hace?*)

It is rainy today? (*¿Está lloviendo?*)

Let´s look outside (*Miremos fuera*)

How´s the weather? (*¿Qué tiempo hace?*)

Is it cloudy today? (*¿Está nublado?*)

Let´s look outside (*Miremos fuera*)

Is it snowy today? (¿Está nevando?)

How's the weather? (¿Qué tiempo hace?)

How's the weather? (¿Qué tiempo hace?)

How's the weather today? (¿Qué tiempo hace hoy?)

Is it sunny? (¿Hace sol?)

Is it rainy? (¿Está lloviendo?)

Is it cloudy? (¿Está nublado?)

Is it snowy? (¿Está nevando?)

How's the weather today? (¿Qué tiempo hace hoy?)

E) EVERYBODY DO THIS

Everybody do this do this do this (Todos hacemos así...)

Everybody do this just like me (BIS) (Todos hacemos así...)

F) THE COLOURS

Blue! (¡Azul!)

I see something blue (Veo algo azul)

Blue! (¡Azul!)

I see something blue (Veo algo azul)

Blue, blue, blue, blue... (Azul, azul, azul, azul...)

I see something blue (Veo algo azul)

Find something blue! (¡Encuentra algo azul!)

Yellow! (¡Amarillo!)

I see something yellow (Veo algo amarillo)

Yellow! (¡Azul!)

I see something yellow (Veo algo azul)

Yellow, yellow... (Amarillo, amarillo...)

I see something yellow (Veo algo amarillo)

Find something yellow! (¡Encuentra algo amarillo!)

Red! (¡Rojo!)

I see something red (Veo algo rojo)

Red! (¡Rojo!)

I see something red (Veo algo rojo)

Red, red, red, red (rojo, rojo, rojo, rojo)

I see something red (Veo algo rojo)

Find something red! (¡Encuentra algo red!)

Purple! (¡Morado!)

I see something purple (Veo algo morado)

Purple! (¡Morado!)

I see something purple (Veo algo morado)

Purple, purple... (Morado, morado...)

I see something purple (Veo algo morado)

Find something purple! (¡Encuentra algo morado!)

Blue (Azul)

Yellow (Amarillo)

Red (Rojo)

Purple (Morado)

I see colours everywhere!! (¡Veo colores por todos los lugares!)

G) THE TRAIN

All Aboard (Todos a Bordo)

One, two, three, four, (Uno, dos, tres, cuatro)

little boy train is all aboard (todos a bordo del trencito)

Five, six, seven, eight (Cinco, seis, siete, ocho)

little boy cars a holing freight (vagoncitos andando por baches)

Nine, ten... let's count again (nueve, diez, contemos de nuevo)

here comes another one around the bend (aquí viene otro por la curva)

and this counting these little railroad cars (y cuenta los vagoncitos)

One, two, three, four, (uno, dos, tres, cuatro)

little boy engine and so much more (La locomotora y mucho más)

Five six, seven, eight, (cinco, seis, siete, ocho)

little boy trucks and crossing gates (camioncitos y cruces de ferrocarril)

Nine, ten and tell your friends (nueve, diez y cuéntale a tus amigos)

here they come again and again (aquí vienen una y otra vez)

and this counting these little railroad cars. (y cuenta los vagoncitos)

H) GOOD BYE

Goodbye my friend, goodbye my friend,
Say bye bye, goodbye my friend.
Goodbye my friend, goodbye my friend,
Say bye bye, goodbye my friend.

ANEXO 7

What is...?

What is red? (¿Qué es rojo?)

Apples are red, tulips are red (Las manzanas son rojas, los tulipanes son rojos)

What is blue? (¿Qué es azul?)

The sky is blue, lakes are blue (El cielo es azul, los lagos son azules)

What is green? (¿Qué es verde?)

Pines are green, the grass is green (Los pinos son verdes, la hierba es verde)

What is yellow? (¿Qué es amarillo?)

The sun is yellow, sunflowers are yellow (El sol es amarillo, los girasoles son amarillos)

What is orange? (¿Qué es naranja?)

Oranges are orange, peaches are orange (Las naranjas son naranjas, los melocotones son naranjas)

What is pink? (¿Qué es rosa?)

Roses are pink, geraniums are pink (Las rosas son rosas, los geranios son rosas)

What is brown? (¿Qué es marrón?)

Some birds are brown, some shoes are brown (Algunos pájaros son marrones, algunos zapatos son marrones)

What is black? (¿Qué es negro?)

Seals are black, some bears are black (Las focas son negras, algunos osos son negros)

What is white? (¿Qué es blanco?)

Snow is white, rice is white (La nieve es blanca, el arroz es blanco)

Repeat the colors again: red, blue, green, yellow, (Repite los colores de nuevo: rojo, azul, verde, amarillo)

orange, pink, brown, black, white. (Naranja, rosa, marrón, negro, blanco)

Excellent! You have learnt the colors! (¡Excelente! ¡Te has aprendido los colores!)

ANEXO 8

The rainbow

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink, (rojo, naranja, amarillo, verde, morado, rosa)

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink. (rojo, naranja, amarillo, verde, morado, rosa)

It's a rainbow, it's a rainbow, (Es un arco-iris, es un arco-iris)

A beautiful rainbow in the sky. (BIS) (Un precioso arco-iris en el cielo)

Red, orange, yellow, green blue, purple, pink. (rojo, naranja, amarillo, verde, morado, rosa)

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink, (rojo, naranja, amarillo, verde, morado, rosa)

Red, orange, bellow, green, blue, purple, pink. (rojo, naranja, amarillo, verde, morado, rosa)

It´s a rainbow, it´s a rainbow, (Es un arco-iris, es un arco-iris)

A beatifull rainbow in the sky. (BIS) (Un precioso arco- iris en el cielo)

ANEXO 9

Cada cosa en su lugar

<http://www.sheppardsoftware.com/preschool/colors/colorgame.htm>