

Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas

Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas



Región de Murcia
Consejería de Educación y
Cultura

Copyright © Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura,
Servicio de Publicaciones y Estadística, 2003
Copyright © Cristina Huete García y Vicente Morales Ortiz, 2003

Las opiniones expresadas en este trabajo son las de sus autores, y no reflejan necesariamente la política oficial de la Consejería de Educación y Cultura.

Todos los derechos reservados.

ISBN: 84-688-3351-7
DEPÓSITO LEGAL: MU-2003

Impreso en España - Printed in Spain

Edita: Servicio de Publicaciones y Estadística

Imprime:
NAUSÍCAÄ EDICIÓN ELECTRÓNICA, S.L.
Azarbe del Papel, 16 bajo
30007 Murcia
info@nausicaaedicion.com

Índice

Introducción9

Prólogo

La introducción temprana de una lengua extranjera: aportaciones para emprender un fascinante camino

Cristina Huete García y Pilar Pérez Esteve 13

Primera parte

Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil

M.^a Teresa Rodríguez Suárez..... 23

Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria

Pilar Pérez Esteve y Vicent Roig Estruch..... 49

El Trabajo por Proyectos en el aula de Inglés, ¿una nueva perspectiva?

Ana Soberón 73

Proyecto bilingüe español/inglés

Joy Morris, Joanne Ramsden, Celia Mercader Rodríguez, Jacqueline Ritchie, Emilia Lage Ríos, Cayetano Ramírez Facio, David Sánchez Pérez..... 93

El "Portfolio Lingüístico Europeo" una nueva metodología de trabajo de aula basada en el marco de Referencia Europeo

Carmen Alario Trigueros..... 115

Reflexiones en torno a ciertos puntos del Proyecto Lingüístico de Centro

Uri Ruiz Bikandi..... 125

A los 10 años de evaluación de la experiencia "Eleanitz Ingles"

Jesús Arzamendi, Juan Etxeberria, Xabier Baragorri, Itziar Elorza, Philip Ball, Diana Lindsay 143

Segunda parte

Materiales didácticos: uso y explotación para aprender inglés en edades tempranas <i>Gloria López Téllez</i>	177
Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil <i>Joy Morris y Ramón Segura Ruiz</i>	195
Recursos en internet para la enseñanza temprana de la lengua inglesa <i>Juan Bosco Camón Herrero</i>	217
Software para la introducción del inglés en Educación Infantil <i>Juan Luis Gallego Mayordomo</i>	231

Tercera parte

Investigando las posibilidades didácticas de los recursos del aula de Educación Infantil en la enseñanza de idiomas. Una experiencia de autoformación <i>Seminario CPR Cehegín</i>	249
Los formats para aprender inglés. Un ejemplo "Father Christmas" <i>Seminario CPR Cieza</i>	263
Unidades didácticas para Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria: "The four musicians", "Let's go shopping", "Let's go to school", "The little chick" <i>Seminario CPR Lorca</i>	283
Unidad didáctica: "Where's the crocodile" <i>Seminario CPR Molina de Segura</i>	299
Unidad didáctica: "The carnival of animals" <i>Grupo de Trabajo CPR Cartagena</i>	315
Las rimas y canciones: un recurso excelente en las clases de idioma de Educación Infantil <i>Seminario CPR Murcia I</i>	321

Introducción

La adquisición de lenguas extranjeras representa en la actualidad una garantía de desarrollo personal y social, acceso a la cultura, profundización en el conocimiento e inserción laboral. La capacidad de expresarse en varias lenguas constituye, sin ninguna duda, objetivo prioritario en un sistema educativo de calidad que aspira a la formación íntegra del alumnado.

Los esfuerzos para lograr el desarrollo de esa competencia lingüística se han traducido en los últimos años en avances muy significativos. El impulso de la enseñanza de lenguas extranjeras marca una de las líneas de actuación prioritarias de la Consejería de Educación y Cultura. Así lo confirman el incremento de las sesiones lectivas en las distintas etapas educativas, la incorporación masiva a los programas de iniciación temprana, las experiencias con Secciones Bilingües, los desdobles para prácticas de comunicación o la notable inversión en formación y actualización docente.

Sin embargo, el impulso decidido e ilusionado de estas enseñanzas, viene del profesorado, un numeroso colectivo integrado no sólo por docentes que imparten lenguas extranjeras; profesores de diferentes áreas, disciplinas científicas y humanísticas, participan en actividades que promueven ese aprendizaje. La inquietud por enriquecer el proyecto educativo de su centro lleva además a equipos directivos, departamentos didácticos o equipos de ciclo, claustros y consejos escolares, a iniciar experiencias innovadoras.

Las conclusiones de los docentes, los estudios realizados por diversos organismos y los resultados de las evaluaciones aplicadas, revelan que la iniciación temprana es un factor decisivo para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa en otros idiomas. Esta afirmación se completa, no obstante, con el requerimiento a la Administración Educativa para que colabore en la elaboración de materiales de apoyo, en la actualización del proceso de enseñanza y en la difusión de las actividades de interés.

Este volumen muestra el resultado de varios años de trabajo en el transcurso de los cuales se han emprendido actividades muy diversas. Jornadas en las que intervinieron prestigiosos profesionales y docentes con amplia experiencia en la iniciación en el aprendizaje de las lenguas; seminarios en los que participaron profesores interesados en su actualización; equipos de trabajo preocupados por difundir e intercambiar experiencias. El éxito de las actividades es una muestra de las inquietudes docentes y de su compromiso responsable por la mejora de la enseñanza.

Debo destacar que las aportaciones que ahora se presentan parten de la preocupación por difundir sólo trabajos ya contrastados y sometidos a procedimientos de evaluación. Por tanto, pueden analizarse con la confianza de la experiencia previa y del análisis riguroso. Son, por otra parte, el inicio de actividades posteriores de aplicación o ampliación.

De acuerdo con los currículos establecidos, los alumnos deben concluir la enseñanza obligatoria con competencia comunicativa apropiada para comprender y expresarse en una o dos lenguas extranjeras. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación establece que en el Bachillerato será necesario superar una Prueba General que incluye una parte oral y otra escrita. Alcanzar con éxito esos objetivos implica la revisión de los distintos métodos de enseñanza y la profundización, desde los primeros años de escolarización, en un aprendizaje que, sin olvidar la gramática y demás fundamentos teóricos, incida de manera fundamental en aquellas destrezas prácticas que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa.

Entre los recursos más innovadores, he de recordar que la puesta en marcha del Proyecto PLUMIER ha permitido la modernización de nuestros centros y el acceso generalizado a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que abre infinidad de posibilidades que pueden ser aplicadas con éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hoy los alumnos pueden disfrutar en los centros de la Región de los entornos educativos más modernos. Este aspecto también se aborda en la presente edición, como un recurso que mejora notablemente los resultados e incrementa la motivación de los escolares.

La Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desea expresar, finalmente, su reconocimiento y gratitud a cuantos han colaborado en esta publicación y mostrar, igualmente, su apoyo decidido a la formación docente colaborando, con todos los recursos necesarios, para el perfeccionamiento de sus estrategias pedagógicas.

Fernando de la Cierva Carrasco
El Consejero de Educación y Cultura

Prólogo

La introducción temprana de una lengua extranjera: aportaciones para emprender un fascinante camino

CRISTINA HUETE GARCÍA

Maestra especialista en Lengua Extranjera y Educación Infantil

PILAR PÉREZ ESTEVE

Maestra especialista en Lengua Extranjera y profesora de Psicología y Pedagogía

“Early language learning can have a very positive effect on pupils, in terms of language skills, positive attitudes to other languages and cultures and self-confidence. Nevertheless an early start doesn’t in itself guarantee better results than a later one. For success to be possible, certain conditions in terms both of pedagogy and of resources must be created.”

Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes

<http://europa.eu.int/comm/education/language/foreign.html>

Los niños y niñas del milenio que empieza van a necesitar comunicarse en, al menos, dos lenguas extranjeras para afrontar los nuevos retos que el mundo cada vez más globalizado y multicultural demanda.

El horizonte, que no podemos perder de vista, es que el objetivo de toda acción educativa es desarrollar al máximo las potencialidades de todos los niños y niñas. Por ello, aprender lenguas no ha de suponer sólo centrar la atención en los aprendizajes lingüísticos. Ha de ser mucho más que eso. Supone aprender a relacionarse, a jugar, a cantar, a descubrir, a aprender y a compartir utilizando una lengua nueva, una lengua que los niños y niñas todavía no conocen pero que les va a abrir nuevas perspectivas, nuevos horizontes.

Sin embargo, el refrán “no por mucho madrugar amanece más temprano”, podría aplicarse respecto a la introducción temprana de la lengua extranjera. Numerosos estudios corroboran la mayor plasticidad de los niños y niñas de corta edad para adquirir aspectos fonológicos, lo que supone que cuanto antes se inicie el aprendizaje de un idioma, mayor será la garantía de adquirir un acento próximo al nativo. No obstante, otros muchos estudios demuestran

que no aumenta la competencia comunicativa en la LE por el mero hecho de iniciar antes su aprendizaje en el ámbito escolar. Por ello, la pregunta ¿merece entonces la pena el esfuerzo? no está exenta de justificación, pero esta pregunta tiene, a nuestro juicio, una respuesta clara: depende. Depende, sobre todo, de cómo se aborde.

En efecto, la introducción temprana de una LE no es buena, nociva o intrascendente per se. Pero puede suponer una oportunidad educativa de primer orden si somos capaces de ofrecer a los niños y las niñas un marco idóneo para su aprendizaje. Y, para ello, la pieza clave es ofrecer a quienes van a asumir esa responsabilidad instrumentos y apoyos para que, de verdad, sea una tarea de indiscutible potencial educativo.

Éste es, pues, el *objetivo de estas páginas: ofrecer al profesorado un instrumento para la reflexión y para la formación teórica y práctica*. Un material de apoyo para afrontar el enorme reto que supone desarrollar las capacidades de niños y niñas de Educación Infantil, y hacerlo utilizando la lengua extranjera como vehículo, para que el alumnado aprenda a hacer y a comunicar cosas interesantes en inglés.

Las aportaciones que aquí se recogen pretenden abordar un amplio abanico de propuestas y ofrecer ideas y sugerencias sencillas, fruto de la reflexión y la experiencia de muchos profesores y profesoras que han querido compartir sus conocimientos, con el empeño de hacer que este reto merezca la pena.

Este volumen tiene tres partes que se complementan. La primera ofrece artículos que tratan de profundizar en aspectos concretos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a edades tempranas, es pues, una parte que incide en el marco teórico aunque presenta también propuestas prácticas. La segunda se centra en materiales y recursos que pueden ser de gran utilidad en las clases. La tercera recoge experiencias prácticas que se han llevado a cabo en los centros. Pero todas las partes tienen un aspecto en común: han sido elaboradas por docentes que han reflexionado y experimentado las ideas que aquí se exponen. Por ello, una de las mayores virtualidades de este volumen es la coherencia entre la teoría y la práctica, todo lo que se fundamenta teóricamente ha sido experimentado y todas las experiencias son fruto del análisis de la práctica. A continuación se ofrece un resumen de todas las aportaciones de este volumen.

Primera parte

El primero de los artículos *Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil*, hace una interesante aproximación al porqué de la introducción de la LE en Educación Infantil,

fundamentándola desde razones de tipo educativo aunque también se señalan consideraciones derivadas de la demanda social a la que las políticas educativas tratan de estar atentas. Asimismo, esta aportación plantea, como pieza clave del éxito, la formación del profesorado y se establece cuáles son las demandas y las necesidades de los docentes y cómo contribuir a darles respuesta.

El segundo artículo *Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria*, pretende desarrollar un planteamiento didáctico que ofrece, desde una sólida fundamentación teórica, propuestas prácticas basadas en *Formats* que resultan muy eficaces para que los niños y niñas utilicen la lengua extranjera desde el primer día, una propuesta que une la producción a la comprensión en situaciones divertidas y sencillas para alumnos y para docentes.

La siguiente aportación *El trabajo por proyectos en el aula de inglés ¿una nueva perspectiva?*, parte de una interesante revisión histórica de lo que se viene denominando “trabajo por proyectos” y plantea la actualidad de estos para el aprendizaje motivador de una lengua extranjera. La autora detalla, en términos generales, cómo programar un proyecto de trabajo y ofrece un ejemplo concreto para su aplicación en el aula.

A continuación se presenta el artículo *Proyecto Bilingüe Español/Inglés* donde se explica una experiencia sobre la aplicación del Convenio MEC-British Council (febrero de 1996) en el C.P. Infante D. Juan Manuel de Murcia y el C.P. José M.^a Lapuerta de Cartagena. Los autores ofrecen reflexiones interesantes sobre la utilización del inglés como instrumento de aprendizaje, no como un fin en sí mismo. Se aborda el inglés como un medio de conseguir cosas; relacionarse, comunicarse, obtener información, etc..., y como una fuente de juego y placer. Se ilustra la propuesta con el desarrollo de una unidad didáctica en el segundo ciclo de Educación Infantil y la aplicación de un plan de lecto-escritura en el primer ciclo de Educación Primaria.

La aportación *El “Porfolio Lingüístico Europeo” una nueva metodología de trabajo de aula basada en el Marco de Referencia Europeo*, parte de una explicación sobre qué es Porfolio, planteándolo no sólo como un nuevo documento para nuestras y nuestros estudiantes, sino, ante todo, como una nueva manera de pensar en el desarrollo de la comunicación. El Porfolio trata de generar una consciencia de aprendizaje y se plantea como un vehículo de constatación de estos aprendizajes y, por tanto, como reflejo de las decisiones tomadas por el o la hablante de la nueva lengua. Plantea también la forma de adecuar este instrumento de aprendizaje a edades tempranas y finaliza exponiendo las implicaciones que puede tener y los beneficios que aporta en la enseñanza de lenguas.

Seguidamente un artículo de gran interés *Reflexiones en torno a ciertos puntos del proyecto lingüístico de centro*, es decir, al conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente en la vida del centro en materia lingüística. Dos son las razones fundamentales que la autora aduce para insistir en la necesidad de su elaboración: una es la elevación de los objetivos referidos a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera –generalmente la inglesa– con la incorporación temprana de ésta al currículum. La otra, el aumento del número de alumnos de procedencia alófona en las aulas que no conocen nuestra lengua o la conocen muy poco. A continuación desarrolla qué aspectos debería abordar el proyecto lingüístico de centro y sugiere muchas ideas prácticas sobre su puesta en marcha.

El artículo *A los 10 años de evaluación de la experiencia "Eleanitz Ingles"*, recoge la evaluación de este programa que inicia, a partir de los 4 años, la enseñanza de la primera lengua extranjera y le da continuidad hasta los 16. Esta experiencia se basa en los siguientes pilares: la creación de materiales, la formación y seguimiento del profesorado, y la evaluación tanto del proyecto como del alumnado. Una de las claves del éxito de este programa es la formación docente, para promover tanto la competencia de estos maestros en la lengua objeto de aprendizaje como el conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos con los que construir contextos de uso motivantes en la nueva lengua. La evaluación concluye que, cumpliendo las condiciones y requisitos previamente exigidos, los alumnos participantes en ella han desarrollado sus destrezas lingüísticas en inglés mejor que los no incluidos en este contexto y ello sin menoscabo del desarrollo de las destrezas en castellano y euskera, ni del desarrollo intelectual.

Segunda parte

El artículo *Materiales didácticos: uso y explotación para aprender inglés en edades tempranas*, pone el acento en la importancia de rodear a los niños y niñas de un input significativo acorde con sus intereses y necesidades. Esto implica diseñar actividades y tareas propias del mundo infantil en las que las acciones y el uso de la lengua vayan a la par y sirvan para divertir y proporcionar a los niños y niñas vías para saciar su curiosidad y hacer nuevos descubrimientos. Ofrece también referencias de materiales didácticos, tales como cuentos, rimas y canciones, que son fuente inagotable de nuevos conocimientos.

El siguiente artículo *Materiales y Recursos*, ofrece, en primer lugar, algunos recursos bibliográficos sobre las características de los niños y niñas de Infantil, así como sobre las características del aprendizaje a estas edades y

sus implicaciones metodológicas. A continuación se exponen una serie de recursos para el aula como: cuentos, juegos y juguetes, flashcards, videos, canciones, canciones para la rutina de clase, rimas o manualidades. Todos los recursos que se plantean se acompañan de explicaciones sobre su aprovechamiento didáctico. Finalmente se ofrece una extensa bibliografía que facilitará al profesorado la ampliación y profundización en los que aquí se expone.

La aportación *Recursos en internet para la enseñanza temprana de la lengua inglesa*, recoge una selección comentada de direcciones de Internet que pueden resultar muy interesantes para docentes de lengua extranjera en edades tempranas. Y lo hace desde un punto de vista acertado, al proponer el uso de internet como un recurso útil y al que se le puede sacar mucho provecho, pero sin perder de vista que su utilización ha de estar siempre contextualizada dentro del currículo de Educación Infantil y de Primaria, a partir de las estrategias didácticas que se llevan a cabo en el aula.

El interesante artículo *Software para la introducción del inglés en educación infantil* pretende reflexionar sobre el uso de las TIC en la introducción de la lengua inglesa en Infantil y mostrar al profesorado aplicaciones de interés de material freeware y shareware. Todos los profesores sabemos lo fácil que resulta perderse buscando recursos en Internet, por eso esta aportación resulta especialmente útil porque su intención es dar a conocer unos recursos de libre distribución, que pueden descargarse de forma gratuita. De este modo el profesorado de Infantil que imparte inglés en etapas tempranas verá reducida esa común sensación de insuficiencia de materiales asequibles para estas edades. Asimismo, merece la pena destacar la observación que el autor hace planteando las TIC sólo como un instrumento válido en la medida en que no se pierda la perspectiva de la etapa y aconseja que su uso ha de ser siempre complementario, limitado en el tiempo y al servicio de las necesidades del niño.

Tercera parte

El Seminario del CPR de Cehegín narra cómo un grupo de docentes de lenguas extranjeras ha ido construyendo a lo largo de mucho tiempo de reflexión y de trabajo en equipo, un interesante banco de materiales didácticos que pone a disposición del profesorado. Tomaron como punto de partida la observación y clasificación de los recursos existentes en las aulas de Infantil y valoraron el posible alcance pedagógico de los mismos para la enseñanza de la lengua extranjera. La evaluación de este trabajo ha favorecido, según sus autores, el conocimiento por parte del especialista de LE de herramientas sencillas, fáciles y al alcance de todos, para rentabilizar los recursos de las au-

las de infantil, así como para estimular la creatividad del docente y adquirir, o desarrollar, nuevas estrategias didácticas adaptadas a este nivel educativo.

La propuesta que el *Seminario de Cieza* plantea resulta muy interesante tanto porque es fácilmente utilizable por otros docentes como porque se trata de una experiencia práctica inserta en un marco teórico claro, basado en formats. Han utilizado una historia de Navidad y la han adecuado a los tres cursos de Infantil. De esta manera rentabilizan el enorme esfuerzo que supone la elaboración de materiales propios. Destaca también la valoración del trabajo en equipo que hacen las autoras.

Los integrantes del *Seminario del CPR de Lorca* parten de una reflexión común que les ha llevado a optar por un aprendizaje comunicativo de la lengua y por su uso en contextos motivadores a través de materiales aplicables. Insisten en la importancia a estas edades de las rutinas y del aprendizaje en espiral que retome, una y otra vez, lo aprendido. Seguidamente ofrecen la Programación de cuatro unidades didácticas “*The Four Musicians*” “*Let’s go shopping*” “*Let’s go to school*” y “*The Little Chick*” dirigidas a Infantil y a primer ciclo de Primaria.

El *Seminario del CPR Molina de Segura* expone el proceso de elaboración de una unidad didáctica para Educación Infantil “*Where’s the crocodile?*” A partir del cuento, y de las actividades que desarrollan la unidad, se introducen colores, números, animales, saludos... La unidad se acompaña de una detallada programación, así como del cuento y de las ilustraciones que se proponen.

El grupo de trabajo “*Magia*” de la zona de *Cartagena-La Unión-Mar Menor* presenta el desarrollo de una unidad didáctica basada en la dramatización de un cuento “*The carnival of Animals*” con actividades para ampliar y consolidar lo que en el cuento han aprendido. Las actividades que se proponen son sencillas y de fácil aplicación en el aula.

El *Seminario del CPR Murcia I*, presenta una experiencia *Las rimas y canciones: un recurso excelente en las clases de idioma de Educación Infantil* que recoge un interesante aprovechamiento didáctico de las canciones y las rimas, explicando detalladamente con qué criterios se seleccionaron y cómo se programa su utilización en el aula.

Todas estas propuestas didácticas representan experiencias de indudable valor pedagógico, ejemplo de un estilo de trabajo que combina el rigor, la innovación y la sensibilidad hacia las necesidades educativas de cada niño. Todas ellas plantean, como objetivos más destacados, conseguir motivar al alumnado para el aprendizaje, propiciar su progreso en el conocimiento de otra lengua y otra cultura y, además, asegurar que aquella motivación continúe cuando abandonen el aula. Ciertamente, si somos capaces de trasladar a su vida cotidiana la curiosidad hacia otras culturas y el interés por comu-

nicarse en una nueva lengua, habremos cumplido la función primordial del aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras. El valor de los estudios, proyectos y experiencias que se presentan a continuación, transmiten la confianza de que se avanza en esa dirección y, al tiempo, animan, a todos los que desarrollamos esta tarea, a formar parte del numeroso grupo de docentes que aporta su experiencia para alcanzar mejores resultados en la enseñanza de otras lenguas.

Primera parte

Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil

M.^a TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ
*Asesora de lenguas extranjeras del
Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo*

1. ¿Enseñar una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil?

Con cierta frecuencia, familias y profesorado cuestionan o rechazan tendencias educativas y decisiones actuales sobre el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia. He oído manifestaciones del tipo de: “los niños y niñas de esa edad ya tienen bastante con adaptarse a los cambios que les supone el proceso de escolarización”; “lo que debemos hacer es dejarles más tiempo para jugar, pues ya tienen que aprender su propia lengua o lenguas, nacional y vernácula, e iniciar otra les ocasionará problemas de aprendizaje”; “el profesorado no está suficientemente preparado para impartir estas enseñanzas como es debido y más vale no enseñar una lengua que enseñarla mal en sus inicios”. La frase más sorprendente la escuché a un profesor que afirmaba: “enseñar idiomas en Educación Infantil es una pérdida de tiempo, pues un adolescente aprende más inglés en un país angloparlante durante un año que en todos los doce de escolarización”... En cierta manera, éstas y otras manifestaciones similares constituyen claros ejemplos de actitudes y perfiles culturales, que pueden obedecer a un desconocimiento del tema o incluso a intereses profesionales. Si hacemos un esfuerzo por contextualizar cada una de dichas manifestaciones podríamos concederles parte de razón. Pero sólo parte de razón.

Siendo consciente de que no podré dar respuesta a muchas de las dudas e incógnitas que rodean al tema, intentaré exponer algunas de las razones que me inducen a defender la enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil. Son éstas de carácter educativo, psicolingüístico y sociológico.

1.1. Razones de tipo educativo

Una sencilla reflexión sobre el concepto de “lengua” nos puede proporcionar respuestas muy aclaratorias respecto al valor educativo de las lenguas: Una lengua –extranjera o nativa– es un instrumento que sirve al ser humano para comunicarse e interactuar en diferentes contextos sociales, para negociar significados, obtener información y participar en experiencias culturales variadas; el lenguaje es, sobre todo, un poderoso artefacto que condiciona las estructuras mentales de la persona y contribuye a su enriquecimiento y madurez afectiva, cognitiva y social.

De lo anterior se deduce que este potente y maravilloso instrumento ha de explotarse al máximo en la escuela, pues constituye el medio por excelencia que la persona posee para percibir, comunicarse, analizar, interpretar y vivir el entorno físico y social que le rodea; para aprender, en definitiva. Además, como cada lengua constituye el exponente más representativo de una cultura determinada, su estudio y conocimiento ayudará al alumnado a desarrollar nuevas estrategias de tipo intelectual, afectivo y social, que contribuirán a la formación de su intelecto, ampliando sus horizontes de percepción y su visión del mundo. Todos estos aprendizajes son más difíciles de conseguir, o incluso imposibles, a través de otros contenidos o medios educativos.

Aunque se ha investigado poco sobre la influencia que ejerce el aprendizaje de una lengua extranjera en el desarrollo lingüístico y cognitivo en niños escolarizados en edades tempranas, me referiré a algunos estudios que han abordado el tema y que pueden resultar significativos:

Pinto, (1993) realizó una investigación con niños de edades de 4-6 años en Italia, sobre el aprendizaje de tres lenguas (italiano, su dialecto regional e inglés) y concluyó que el grupo experimental difería positivamente del grupo de control (con sólo lengua materna) en términos de desarrollo de capacidades cognitivas, principalmente aquellas relativas al análisis de la lengua materna.

Conclusiones similares se pueden extraer de los trabajos realizados en Escocia por Low et. al. (1993, 1995): “many teachers suspected that pupils learning of a foreign language at primary had helped them somewhat with their first language”.

En un estudio llevado a cabo en la Universidad de Oviedo en 1996 (López Téllez, Rodríguez González y Rodríguez Suárez) con niños de tres, cuatro y cinco años, que recibían media hora de clase diaria en inglés, se pudo comprobar que alumnos y alumnas no sólo realizaron progresos muy significativos en comprensión y producción en lengua inglesa sino que, además, se observó en ellos un gran interés y curiosidad hacia la L.E. y un mayor desarrollo de la capacidad perceptiva, creativa, memorística y socializadora.

Si aceptamos el hecho que una lengua extranjera (L.E.) facilita el desarrollo cognitivo, social, afectivo y -al igual que la lengua materna- sirve también de vehículo para la adquisición de conocimientos, parece indicado hacer uso de la Lengua y Cultura Extranjera como instrumento de formación y de comunicación desde los primeros años de enseñanza. De este modo, el aprendizaje de otras lenguas y culturas ayudará a los niños y niñas a salir del corsé monocultural de su propia lengua y cultura. Al abrirse a otras lenguas y a otros mundos los estudiantes entran en contacto con realidades distintas que les harán valorar la dimensión real de su propia lengua y cultura al tiempo que les ayudarán a ser más flexibles, tolerantes y respetuosos con otras formas de pensar y de entender la vida. Es este el primer paso para iniciar el camino de una educación intercultural, tan necesaria en nuestra sociedad.

1.2. Justificaciones relacionadas con el factor edad

La incidencia de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido objeto de estudio desde hace décadas. Así, por ejemplo, R. Cohen, tras experiencias realizadas en la Escuela Activa bilingüe Janine Manuel, de París, propone aprender una L.E. lo antes posible, siempre que la enseñanza tenga lugar en situaciones de aprendizaje natural (Cohen y otros, 89); es decir, que se proporcione a los escolares un entorno lingüístico capaz de cubrir las necesidades principales de comunicación.

Sin embargo, existen tesis contrarias a la enseñanza precoz de las lenguas. M. Candelier y G. Hermann-Brenecke (1993) en sus investigaciones advierten que el aprendizaje de una L.E. 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. Afirman que con el aprendizaje de una 2ª lengua se desarrollan destrezas que facilitan el aprendizaje de otras (en especial, de las destrezas comprensivas).

En la década anterior, M. Swain (1981) ya había manifestado que: “early immersion students will have a greater functional range in using the second language than the late immersion students” y que: “early immersion students will be more fluent and will feel more comfortable and at ease using the second language than late immersion students” (1981:10) pero también indicaba que el alumnado de más edad parece aprender mejor la L.E., al menos ciertos aspectos de la misma” (esta última afirmación la hizo tras conocer los resultados del test realizado sobre una muestra de estudiantes anglófonos que habían recibido 1400 horas de clases de francés desde la edad de 12 años y otra de sujetos que comenzaron el aprendizaje de la L.E. a los 5 años y recibieron 4000 horas de clase).

La afirmación de que “el alumnado de más edad parece aprender mejor la L.E., al menos ciertos aspectos de la misma”, debe analizarse a la luz de trabajos como el de J. Cummins (1976, 1979). Distingue éste dos aspectos fundamentales al analizar el aprendizaje de una lengua (dicotomía que, por otro lado, ha sido criticada por algunos autores que no están de acuerdo con su modelo de análisis por considerarlo demasiado simplista - cf. Daller, H, 2001): de una parte los denominados *Cognitive Academic Aspects of Language Proficiency* (CALP), relativos a la competencia cognitiva académica de la lengua o que tienen lugar en el contexto escolar (capacidades y competencias relativas a la lectura, escritura, dominio de la estructura de la lengua, etc.) y, por otro lado lo que denomina *Basic Interpersonal Communicative Skills*” (BICS), o destrezas básicas de comunicación interpersonal (pronunciación acento, entonación, ritmo, fluidez de expresión, competencia sociolingüística). Según Cummins, los primeros aspectos son “cross-lingual”; es decir que se transfieren de una lengua a otra, una vez aprendidos. Esta transferencia puede tener lugar de la lengua materna a la extranjera, pero también de forma inversa de la L.E/ o L2 a la materna. Ello podría explicar, volviendo al estudio mencionado en el párrafo anterior, que los alumnos ingleses que comenzaron la enseñanza del francés a los doce años aprendieron más rápidamente aspectos lingüísticos de tipo CALP, debido a sus conocimientos previos en lengua materna y a su madurez cognitiva en relación con tales contenidos. Pero, ¿qué ha sucedido con los aspectos denominados BIC, o destrezas básicas de comunicación interpersonal, en especial aquellas relativas al ritmo, entonación y pronunciación?

Otras investigaciones, a menudo centradas en la adquisición natural de la lengua, también señalan que la enseñanza de una L.E. anterior a los seis o siete años puede facilitar la adquisición de una pronunciación, ritmo y entonación cercanos a la del nativo, si se dan condiciones de exposición adecuadas y se tienen en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos de los pequeños. Ya en 1969, Asher y García comprobaron que los niños cubanos emigrantes en USA adquirirían una pronunciación más cercana a los niños americanos de lengua materna inglesa cuanto más pequeños eran. Guberina (1991) realizó observaciones de clases de francés segunda lengua y llegó a la distinción de tres tramos de edad, en lo(s) que concierne a la percepción de los fonemas de la lengua extranjera: antes de los seis o siete años; entre los seis o siete y los nueve años y entre los nueve y catorce años; y recomienda el inicio del aprendizaje de la L.E. y de la segunda lengua antes de los seis o siete, debido a las “marcas” que gradualmente va imprimiendo la lengua materna, las cuales constituyen una especie de filtro u obstáculo para el aprendizaje auditivo. Dice Guberina: “bien qu’il possède une audition parfaite, l’être humain qui possède bien sa langue maternelle “corrige”, “dévie” ses capacités auditives vers les structures perceptives qui sont typiques de sa langue maternelle” (1991:69).

Estudios realizados en la década de los noventa arrojan más luz sobre el tema: Blodín (1992) añade que los niños y niñas se centran más intensamente en los aspectos orales de la lengua extranjera si aún no están aprendiendo a leer en la lengua nativa y Singleton confirma que en condiciones de aprendizaje natural los aprendices mayores parecen progresar más rápido que los pequeños, pero que, a la larga, el grado de adquisición de estos últimos es mejor (Singleton ,1995).

Un estudio sobre las relaciones espaciales en el córtex del cerebro, donde se dice que la lengua materna y bilingüismo temprano parecen estar representados en la misma área mientras que las señales del bilingüismo tardío están separadas espacialmente de las de la lenguas maternas (Kim, Relkin et alt. "Distinct cortical areas associated with native and second languages" en *Nature*, v. 388, July, 1997), me hizo pensar lo siguiente: ¿puede relacionarse este dato con el hecho que los niños y niñas más pequeños adquieran sin gran esfuerzo, y con mayor precisión, fluidez y naturalidad, los aspectos rítmicos y fonéticos de la lenguas que las personas adultas, como señalan algunas investigaciones? Sin duda alguna es necesario seguir investigando sobre el tema y tal vez, en un futuro no muy lejano, las investigaciones en neurolingüística colaboren también a despejar algunas incógnitas existentes, relativas a la edad en el aprendizaje de las L.E.

Tras las observaciones realizadas a lo largo de estos últimos años en aulas de Educación Infantil donde se imparte inglés o -francés, me inclino a considerar que la infancia es un gran momento para iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera por dos circunstancias o hechos importantes, que resumen este apartado relativo al factor edad:

- a) En las primeras edades el oído se halla virgen, pues no está configurado por las marcas o "filtros" de la lengua materna y, por consiguiente, posee una mayor plasticidad para poder captar distintos tipos de ondas sonoras. A medida que un niño o niña crece en una única lengua su capacidad para captar y distinguir fonemas diferentes a los de esa lengua se va perdiendo (el oído se vuelve duro, como vulgarmente decimos) y, como se sabe, oír bien es el primer requisito para producir correctamente.
- b) En la infancia existe una predisposición natural para aprender y querer aprender una lengua. Esta predisposición, muchas veces inconsciente, y siempre ligada a necesidades físicas y emocionales, es decir, al mundo afectivo y relacional del niño o de la niña, quien utiliza ya sus primeros balbuceos para demandar afecto, expresar malestar, pedir comida, solicitar participación en el juego, etc. Es decir, desde el principio el lenguaje le sirve al bebé como instrumento privilegiado para expresar emociones, deseos y necesidades, explorar el mundo que le rodea, interactuar con sus semejantes, resolver problemas o conflictos, etc.

Estos dos puntos, que ya podrían por sí mismos justificar la introducción de la lengua extranjera en las primeras etapas de aprendizaje, se habrán de tener muy en cuenta a la hora de adoptar un enfoque metodológico y diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje para el aula.

1.3. Demanda social y política educativa de la Comunidad Europea

Potenciar una política educativa en la que los europeos dominen al menos tres lenguas constituye uno de los objetivos prioritarios de la Unión. 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 L.E. desde el nivel de preescolar...”

Este objetivo es difícil de alcanzar en todos y cada uno de los países europeos, aunque algunos lo están intentando desde hace ya una década. Por ejemplo, en Luxemburgo los niños de cuatro a seis años reciben enseñanzas en luxemburgués primero y en alemán después, pasando a estudiar el francés a los ocho años y el inglés a los trece en la escuela secundaria; y en varias regiones de Italia y España está generalizada la enseñanza de una lengua extranjera en las primeras etapas escolares de Educación Primaria y de Educación Infantil.

La necesidad de aprender lenguas extranjeras en edades tempranas se deriva de las exigencias de la sociedad occidental actual, no sólo de la europea, y así lo ven las familias. A nadie se le escapa que estamos viviendo en la era de la información y de la comunicación y que quien domine los instrumentos de comunicación estará en mejores condiciones para afrontar las exigencias y los retos de los nuevos tiempos. Y, siendo la principal función de la escuela formar al alumnado para ser ciudadanas y ciudadanos autónomos, responsables y libres que puedan vivir en una sociedad cambiante y multicultural, hemos de admitir que el conocimiento de diferentes lenguas, que se hace indispensable en la Europa futura, constituye una responsabilidad escolar.

No nos debiera sorprender, pues, el interés creciente que se percibe en las políticas educativas por incluir enseñanzas de Lenguas Extranjeras en los primeros años de la escolarización o por ofrecer dos lenguas en los currícu-

los de Educación Primaria y Secundaria, ni que ante el problema de espacio horario -dado que la inclusión de más asignaturas en los currículos escolares conlleva un aumento de carga lectiva- algunas instituciones educativas opten por el uso vehicular de la Lengua Extranjera. Esto es, por utilizar el idioma como vía de aprendizaje de contenidos de otras materias curriculares, o incluso de una parte del currículo. Tal es el caso de las experiencias piloto que se están realizando en España en las secciones bilingües inglés-español, o francés- español, en colaboración con el British Council y la Embajada de Francia. Es posible que en un tiempo, no muy lejano, veamos una escuela plurilingüe, en la que se aprendan las distintas disciplinas escolares en dos o tres lenguas comunitarias.

El informe del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas, de cara a la definición de la ciudadanía europea, constata un consenso creciente dentro de la Unión respecto a que “el aprendizaje de lenguas se considera hoy día como parte integral de la educación desde la primera socialización de los niños y niñas. La pregunta no es ya “si se han de enseñar lenguas o cuándo se ha de hacer sino cómo enseñarlas” (Comisión Europea, 1997: 48). A este fin se desde el propio Consejo de Europa se están validando instrumentos de aprendizaje y evaluación, como el denominado *Portfolio de Lenguas Extranjeras* (ver en este mismo volumen el artículo de C. Alario).

2. Enseñanza-aprendizaje de una L.E. en la etapa de Educación Infantil

Tras el análisis de resultados de la fase experimental del Proyecto Lengua *Formación del Profesorado y enseñanza de Lenguas Extranjeras en Edades tempranas*, (Rodríguez Suárez, M.T. et al, 2002) se ha visto que al menos cuatro factores condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma en la etapa de Educación Infantil y, como consecuencia, inciden en la adquisición de la lengua extranjera, de forma más o menos explícita. Son los siguientes:

- a) *La formación, trayectoria profesional y la situación laboral del profesorado.*
- b) *El contexto escolar y el medio social y cultural del alumnado.*
- c) *El apoyo institucional y familiar, que está directamente relacionado con el anterior punto.*
- d) *La función curricular de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil y el enfoque metodológico adoptado.*

A continuación trataré el último punto, enlazándolo con los dos anteriores y abordaré la formación del profesorado en un apartado diferente.

2.1. Del Proyecto Curricular a la programación del Ciclo con contenidos de Lengua extranjera

2.1.1. *La lengua Extranjera en Educación Infantil*

Iniciar las enseñanzas de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil requiere integrar el idioma en el currículo establecido y utilizar la nueva lengua como un instrumento más al servicio del desarrollo general del alumnado. Lejos de entenderse como una asignatura más - al igual que sucede en etapas posteriores de enseñanza obligatoria- se trata, en definitiva, de un medio para *aprender "EN" lengua extranjera*, más que de aprender la lengua extranjera. De esta manera la lengua ejerce una de sus primeras macrofunciones: servir de vehículo de aprendizaje. Los mensajes recibidos a través de los sentidos e interiorizados mediante la lengua, extranjera o materna, activan el desarrollo intelectual del alumnado y este hecho ya otorga al Idioma una función muy importante -privilegiada, se podría decir- al servicio de los objetivos de la etapa. Debido a este hecho, el profesorado debe conocer que la enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil ha de estar estrechamente ligado al uso de la misma y que algunos de los contenidos de la etapa pueden, sin dificultad añadida, impartirse en esa lengua.

En definitiva, la introducción de la L.E. en la Etapa de Educación Infantil ha de perseguir los fines curriculares de la etapa, es decir, el desarrollo de estrategias cognitivas y socio-afectivas. Además, una metodología adecuada propiciará:

- actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura extranjera.
- la adquisición de destrezas de comprensión y de expresión oral en el idioma en situaciones altamente contextualizadas y propias del mundo infantil.

2.1.2. *El Currículo Lingüístico como forma de integración de la L.E.*

Dado que la introducción de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil contribuye al desarrollo de la capacidad de lenguaje y a la formación del alumnado, parece evidente que las lenguas reciban en la escuela un tratamiento didáctico integrador de los restantes campos del conocimiento. Como dice Dodman "the argument in question is not merely one of exploiting the moment which is most propitious for language learning, but also, through the acquisition of other languages, to further favour the mental plasticity of the child, stimulating the NGF (nervous growth favour) and thereby exercising an influence which is enormously beneficial for the development

of intelligence and learning across the entire school curriculum” (Congreso internacional sobre Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas”, Oviedo, 24-26 de sept. 2001).

Desde esta perspectiva integradora es muy sugerente la propuesta que en este mismo volumen presenta Uri Ruiz Bikandi sobre el Proyecto Educativo de Centro. Tanto si se trata de contextos educativos en los que se estudien dos o tres lenguas, es importante lograr una coordinación a nivel metodológico y de contenidos de todas las lenguas objeto de estudio, de modo que éstos conformen la espina dorsal del Proyecto Educativo.

2.1.3. *¿Quién imparte la L.E.?*

Durante desarrollo del Proyecto Lingua se ha podido comprobar que en Italia, Bélgica, Holanda y Austria el idioma era impartido por el profesor tutor o la profesora tutora del grupo, es decir, por el profesorado de Educación Infantil, quienes poseían un buen nivel de competencia lingüística. En el caso de España y Escocia, quienes impartían el idioma eran especialistas de lengua Extranjera que se desplazaban a las clases de Educación Infantil cada día. De las observaciones realizadas durante el desarrollo del Proyecto, se ha concluido que convendría que la lengua extranjera fuese impartida por el profesorado de Educación Infantil si posee una buena competencia oral en esa lengua y, de no ser así, por una persona especialista en el idioma, con conocimientos y, preferiblemente experiencia en la etapa de E.I. y contando siempre con el apoyo y colaboración de la tutora o del tutor del grupo. En este caso, se hace necesaria una estrecha coordinación, a nivel de planificación, enseñanza y evaluación, entre el profesorado de Lengua Extranjera y el de Educación Infantil.

Esta coordinación ha de contemplar los aspectos siguientes:

- la planificación de los objetivos lingüísticos y no lingüísticos que se propone alcanzar por etapa y curso y de los contenidos y de su secuenciación;
- la metodología y los criterios e instrumentos para llevar a cabo una evaluación cualitativa, que persigue valorar el desarrollo integral de cada aprendiz;
- la distribución de los espacios en el aula y la puesta en escena del rincón de idioma, si ello es posible;
- la lengua, o lenguas, de comunicación en el aula.

Respecto al último apartado profesorado conviene recordar que el profesorado de idioma debe utilizar la lengua extranjera para formular mandatos, instrucciones y para realizar juegos y para actos rutinarios de aula. Recordemos que para los niños y niñas es el referente inme-

diato de la lengua extranjera y esta circunstancia ha de explotarse al máximo, pues hemos de rentabilizar las situaciones de comunicación real, ya que son un excelente medio para adquirir destrezas de comprensión, de interacción y de producción oral en el idioma. Respecto al profesorado de Educación Infantil decidirá -en común acuerdo con el de Lengua Extranjera- en qué circunstancias dentro de la clase de idioma, se utilizará la lengua materna con el grupo, así como su propia función para colaborar en el proceso de “inmersión” en la lengua extranjera; por ejemplo, haciendo de facilitador en el proceso de comprensión y en el de comunicación entre el alumnado. En todo caso, su función principal será siempre la del referente de la lengua materna que, en situaciones específicas –y según su grado de competencia en el idioma- ayuda a la comprensión de mensajes en la lengua extranjera;

- el tipo de tareas, juegos y demás actividades de enseñanza-aprendizaje que se vayan a realizar en las clases, así como los recursos y medios didácticos apropiados a la edad e intereses del alumnado y el grado de apoyo que el profesorado de E.I. desempeñará en la realización de rutinas, tareas de clase, etc, y en otras actividades más específicas, como la colaboración en juegos de mesa o patio y en tareas específicas, como crear colores mediante mezclas, confeccionar rompecabezas...
- las formas de agrupación y las funciones o roles que niños y niñas vayan a desempeñar en la realización de tareas en el aula y en otros espacios dónde se haya previsto usar el idioma;
- las estrategias de comunicación con las familias y las formas de asesoramiento, de modo que conozcan formas de apoyar el aprendizaje de la L.E. dentro y fuera de la clase.

2.1.4. El enfoque didáctico: Ritmo, acción, juego y palabra o la aventura de aprender jugando y haciendo

Todas las profesoras involucradas en la parte experimental del Proyecto Lengua, así como otras muchas con las que he tenido ocasión de trabajar, coinciden en manifestar que la enseñanza de la lengua extranjera en esta etapa debe de estar muy centrada en las necesidades específicas de cada niño y niña y en atender sus preferencias en la medida que ello sea posible. De esto se deduce que todas las actividades, juegos y materiales de apoyo al aprendizaje han de responder a sus gustos e intereses. El niño o la niña debe sentirse cómodo, en un entorno apropiado que les apoye y motive a utilizar la lengua extranjera de modo natural en sus juegos y tareas.

Al planificar la enseñanza de la lengua extranjera en el aula de Educación Infantil, la maestra o maestro debe de tener muy claro que el medio natural

de aprendizaje de los niños y niñas es el juego y que ese medio va acompañando de la palabra rimada, de la acción, de la interacción con otros y que el juego que más les gusta es aquél en el que son protagonistas, actúan, toman decisiones y resuelven problemas,... En definitiva, el que demanda un cierto grado de trabajo o esfuerzo. Esta es su forma de divertirse y de aprender cosas (la lengua también) y su forma de descubrir e interiorizar el mundo. Éste es su trabajo específico: *Play is the child work*.

Admitidas estas premisas, conviene planificar la clase teniendo en cuenta algunos aspectos que servirán de apoyo al aprendizaje, como los que siguen:

- Proporcionar un espacio adecuado para desarrollar actividades y juegos en lengua extranjera. Es importante que los niños asocien la nueva lengua con un espacio que, a ser posible, debe estar decorado con representaciones culturales de la lengua extranjera.
- Considerar las características y necesidades individuales de los pequeños y pequeñas, sus conocimientos previos, ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades y gustos. Recordemos que los tiempos de concentración varían mucho en cada niño o niña. Dependen de su personalidad y del grado de interés que tengan en la actividad que estén desarrollando. Llegados a este punto conviene recordar que, al contrario de los mayores, los niños no se aburren con las repeticiones y pueden escuchar con deleite el mismo cuento varias veces, exigiendo una fiel reproducción de la narración y, cuando detectan algún cambio, solicitan que se vuelva a contar el cuento de manera fidedigna. Mucho depende de la forma en que se cuente la historia, de la capacidad de maravillarse que el profesor o profesora posea. Para ser un buen narrador de historias hay que conocer algunas estrategias y conviene adquirirlas para poder usarlas en clase.
- Utilizar apoyos, recursos y actividades didácticas adecuadas a la infancia. Veámos los más significativos:
 - El personaje o mascota, que puede hacer de mediador afectivo, de facilitador lingüístico y de referente de la cultura extranjera. Comprobaremos que nos será de gran ayuda.
 - Juegos de descubrimiento corporal, de patio, de pelota, de mesa,... juegos y juegos que harán a los niños y niñas vivir la lengua extranjera y les crearán el deseo de comunicarse en ella. Juegos que con frecuencia se acompañan de la palabra rimada.
 - Actividades que, acompañadas de la palabra, requieren un pequeño esfuerzo cognitivo por parte del alumnado para poder realizarlas o para poder resolver pequeños problemas. Podríamos citar entre ellas: crear un nuevo color a partir de los existentes, representar el arco iris, recortar una careta para llevarla a un juego de disfraces, clasificar colores y formas, relacionar olores con objetos, comidas con sabores, etc.

- Actividades que conllevan movimiento y acción. A estas edades los pequeños y pequeñas son incansables y necesitan espacio y movimiento y cambio frecuente de actividad, lo que requiere una dedicación constante del profesorado.
Algunas de estas actividades o tareas, que podríamos denominar multisensoriales, en cuanto que niños y niñas utilizan el gusto, oído, tacto, vista y olfato para resolverlas, promueven aprendizajes globales y su realización facilita la adquisición de significados en la lengua extranjera. Por ejemplo, la palabra “biscuit” se aprenderá mucho más fácilmente –y con más agrado- mediante una actividad en la que los niños coman una galleta que con otra en la que la galleta esté representada por un dibujo.
 - Rutinas de inicio y de final de clase, de actividades. Rutinas que dan seguridad a los escolares y van acompañadas de frases hechas (chunks of languages), de instrucciones repetidas, de rimas o de canciones que se recuerdan fácilmente por su sonoridad.
 - Cuentos cuyos recursos estilísticos favorecen la retención de sus mensajes mediante encadenamientos, palabras rimadas, repeticiones, onomatopeyas, etc. Cuentos clásicos y modernos del tipo al titulado *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?*, de B. Martin, Jr y Eric Carle, donde bajo el recurso de la adivinanza se van mostrando todos los animales de forma encadenada hasta terminar con el profesor “Teacher, teacher, what do you see? I see children looking at me? Los encadenamientos y la repetición, recursos tan propios del mundo infantil, han de tenerse presentes al seleccionar los recursos lingüísticos. “Repetition permeates the child’s language environment, whether it be at the micro level of the repeated beat of stress-time verse (for rhythm is, by definition, based upon repetition) or at macro level of entire discourse” Cook, G. 2000: 28).
 - Rimas y canciones para acompañar acciones de sorteo, juego y otras actividades de aula.
- Facilitar la comprensión mediante el uso de un lenguaje comprensible. Es decir, un tipo de lengua en la que los conceptos que se trabajan son adecuados al desarrollo cognitivo y al mundo experiencial infantil y las formas lingüísticas utilizadas son poco complejas y de uso frecuente, como las frases hechas que acompañan a las rutinas de clase. Se trata de proporcionarles un “input” acorde a sus conocimientos, con mensajes explícitos y bien determinados. Es importante, por tanto, tener muy en cuenta su entorno familiar y cultural y los conceptos que ya dominan en la lengua o lenguas que ya conocen y presentarles la lengua extranjera

ayudándose de recursos didácticos adecuados al tema y significativos para la infancia. Se puede facilitar la comprensión por medio de técnicas como las denominadas de andamiaje (“scaffolding”) o apoyos lingüísticos (en la lengua materna, si fuera necesario) que proporciona el profesorado u otros escolares y mediante recursos no verbales como puede ser el lenguaje gestual y el icónico.

Por otro lado conviene tener en cuenta el tipo de mensajes y la forma de emitirlos. Estos al principio serán breves, pausados, sencillos y se realizarán haciendo énfasis en las palabras que llevan la mayor carga semántica. Se recurrirá a los cambios de tono, con el fin de mantener o captar la atención, cuando, por ejemplo, estemos narrando un cuento.

- Hacer un buen uso de la Lengua extranjera en el aula, proporcionando un “input” de calidad. El profesorado es el modelo más directo que niños y niñas imitarán con rapidez. Emularán su pronunciación, entonación, acento; frases hechas, etc. De aquí la importancia de exponerles también a otros modelos lingüísticos a través de cintas de casete y vídeo u otros medios de la tecnología de la información y comunicación; especialmente, si quien imparte el idioma cree tener una escasa competencia oral en la lengua extranjera.

Dado que la principal fuente de “input” es el profesor o profesora, los niños y niñas aprenden o se inhiben en función de su actitud y de sus formas de intervención en el aula. Aprenderán más si se inspira confianza, se brinda afecto, se ofrece seguridad, se evitan la tensión y las prisas y si se respetan los ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna, admitiendo que en unos escolares los periodos de no producción pueden ser más largos que en otros, lo que no es indicativo de ausencia de aprendizaje.

Conviene que niños y niñas tengan muchas y variadas ocasiones para comunicarse en la lengua que están aprendiendo, por lo que es tan importante utilizar el idioma como lengua de aula, de forma repetida y contextualizada, a lo largo de toda la clase: para dar instrucciones, realizar juegos, iniciar y finalizar rutinas, etc.

Por todo lo dicho la profesora de idioma juega un papel muy importante al ser ella la principal fuente de input en la clase. Además de servir de modelo lingüístico, ha de ir proporcionando a los pequeños los refuerzos necesarios para ir adquiriendo una competencia comunicativa en la lengua extranjera, a la vez que los niños se van desarrollando intelectual y humanamente. No sólo ha de ser un modelo lingüístico excelente, sino que también se le requiere que conozca cómo tratar a los pequeños y cómo contribuir a su educación. Si la función principal del profesorado, en términos vigoskianos, consiste en llevar de la mano al alumnado

para ayudarlo a alcanzar su zona de desarrollo potencial, no cabe duda que, a estas edades y para el aprendizaje de una lengua extranjera, se requiere una verdadera mano maestra.

Es importante promover la participación en la lengua extranjera y la autoestima mediante refuerzos lingüísticos positivos –del tipo “very good!, O.K.!, yes!”–y con una organización y distribución de aula apropiada: La disposición del grupo en círculo y sentados en el suelo (misma altura que los pequeños y pequeñas) nos ayuda a captar la atención de cada miembro del grupo.

- Fomentar estrategias de aprendizaje autónomo y de autoevaluación. Los niños y niñas aprenden modo natural a través del juego y con él han ido desarrollando su autonomía a lo largo de la humanidad. Sienten curiosidad por aprender y se interesan por descubrir nuevas formas de comunicación y son capaces de evaluar si una tarea está bien o mal hecha. Les gusta demostrar lo que saben hacer. Se sienten seguros y felices cuando reconocen una tarea y las funciones de los personajes y cuando son capaces de realizar rutinas de forma autónoma.

2.2. Las familias como motores de apoyo

Los docentes sabemos que las familias juegan un papel muy importante en la educación y en el aprovechamiento escolar del alumnado. Esta influencia es particularmente relevante en las primeras etapas escolares. Si las familias vienen al colegio, se interesan por los estudios y apoyan la función del profesorado, los niños y niñas se sentirán seguros y aprenderán mejor. Por el contrario, si se desentienden o contradicen la labor docente, los escolares se sentirán confusos y, en el mejor de los casos, estarán desmotivados.

Antes de iniciar la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil y durante su proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario mantener una comunicación específica con las familias. El profesorado necesita saber si cada alumno y alumna está familiarizado o conoce otras lenguas (caso de las lenguas autonómicas o de las de los emigrantes), pues estos datos incidirán en su aprendizaje y en las actitudes hacia el nuevo idioma. También es interesante conocer el grado en que la familia puede apoyar el aprendizaje en casa o si puede colaborar en tareas o proyectos escolares, pues pueden desempeñar una importante función como animadores, mediadores y evaluadores del aprendizaje de sus hijos, actuando en la casa y contribuyendo en las tareas o proyectos que se desarrollen en lengua extranjera en el colegio; principalmente, si conocen algo de la lengua que estamos enseñando, el inglés en nuestro caso; por ejemplo, viniendo a clase algún día y hablándoles o cantándoles en la lengua en que se están iniciando. Incluso pudiera suceder que algún

padre o madre, hermana o abuela esté aprendiendo también la lengua extranjera y aprovechen esta circunstancia para apoyar el aprendizaje de su pequeño o pequeña. El proyecto Lengua titulado “Grandparents”, uno de cuyos objetivos es el aprendizaje del inglés en la tercera edad, puede servirnos de recurso.

Un primer tema, muy importante, es informar a las familias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que con frecuencia desconocen. A veces se supone que para aprender a hablar en una lengua se necesita primero saber listas de vocabulario y normas gramaticales y luego repetir palabras y frases como loros. En cierto modo ha sido ésta la forma en que bastante gente inició el aprendizaje de lenguas. Conviene explicarles que sus niños y niñas van a aprender el idioma a través del juego, de la interacción, utilizando cuentos y rimas que les van a motivar y ayudar a memorizar y a usar la lengua, y que este proceso de aprendizaje es muy similar al efectuado en la primera lengua.

Todas estas explicaciones conviene hacerlas en una reunión de presentación, al inicio de curso, en la cual se les hablará además, de los objetivos que se persiguen con el aprendizaje de la lengua extranjera y se les propondrán vías para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas. Algunas de estas vías consistirán en responder cuestionarios, asistir a entrevistas con la profesora de lengua extranjera y colaborar en casa y en la escuela en la medida de sus posibilidades. En dicha reunión ya pueden contestar al cuestionario inicial – mediante el cual se recogerán datos sobre la lengua o lenguas habladas en el entorno familiar, sobre estudios y competencias en otras lenguas de los miembros de la familia y sobre las posibilidades reales con las que cuentan para ofrecer a sus hijos entornos donde practicar la lengua extranjera (vacaciones, amigos, viajes, medios técnicos en la casa, etc.). Conviene explicarles bien el objetivo del cuestionario y resolver cuantas dudas nos planteen. Las familias tienen que tener muy claro que su función de apoyo al idioma fuera del aula es muy importante.

Los datos obtenidos de la reunión, vaciado del cuestionarios y posibles entrevistas particulares serán muy valiosos para entender el contexto y situación de partida del niño y niña y para conocer si contamos con algún padre, madre, familiar o amigo al que podamos invitar a ayudarnos a realizar una fiesta o a animar un proyecto en la lengua extranjera.

A lo largo del año escolar se recurrirá a las familias -mediante entrevistas o cuestionarios- para recabar información puntual sobre la actitud que sus hijos e hijas manifiestan en casa hacia la lengua extranjera y sobre las actividades que realizan fuera del aula que estén relacionadas con el idioma. Sus aportaciones nos indicarán cómo incidir en los aprendizajes o cómo reconducir la clase. No debemos olvidar que en la etapa de Educación Infantil no existe fracaso escolar y ello se debe, en parte, a que el binomio colaborador familia-escuela es mucho más vivo que en otras etapas posteriores.

3. La formación del profesorado: necesidades sentidas, necesidades observadas

3.1. Necesidades sentidas

Sobre la competencia profesional del profesorado que ha de impartir lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, parece haber un consenso general en torno a una serie de categorías esenciales, relativas a la competencia comunicativa de la lengua y a su metodología. No obstante con frecuencia se da la paradoja que las necesidades sentidas por profesorado no coinciden con las demandas de los expertos ni, incluso, con las necesidades percibidas por personas que realizan observaciones de aula.

El profesorado con frecuencia manifiesta la necesidad de conocer recursos didácticos y de formarse en metodología específica para la enseñanza de lengua extranjera en edades tempranas. Pocas veces solicitan formación para mejorar su competencia lingüística y para conocer procesos de adquisición del idioma en la infancia. Piden, sobretodo, materiales y bancos de actividades para llevar al aula de inmediato y también recursos y formas de evaluación de la lengua extranjera.

Si indagamos sobre el porqué de estas necesidades sentidas veremos que se derivan del desconocimiento existente acerca de las funciones que una lengua extranjera ha de desempeñar en la etapa de Educación Infantil y, como consecuencia, del enfoque didáctico que debe recibir, pues con frecuencia se asume que el idioma se ha de tratar como una materia aparte. Ambas creencias son datos muy importantes para tener en cuenta en los programas de formación del profesorado.

3.2. Necesidades observadas

Como resultado de la experiencia en el proyecto Lengua ya mencionado, se han seleccionado tres categorías relacionadas con la competencia profesional de quienes vayan a enseñar L.E. en edades tempranas. Son las que siguen a continuación y su orden de presentación no implica grado de importancia:

- competencia comunicativa en la lengua extranjera;
- conocimientos pedagógicos y curriculares de Educación Infantil;
- destrezas de comunicación y aptitudes para trabajar con niños y niñas pequeñas.

En cuanto a la primera cabe señalar que el profesorado que vaya a enseñar lengua extranjera en edades tempranas deberá poseer una buena competencia comunicativa en dicha lengua, especialmente a nivel oral. Pues como ya

hemos dicho el profesor o profesora, es el referente más importante de la lengua extranjera y ello significa que ha de ser un buen modelo lingüístico para interactuar oralmente sin dificultad con los niños y niñas, de modo que pueda colaborar en el proceso de adquisición del alumnado de manera eficaz.

Además, es preciso formar a este profesorado para que conozca como actuar en la etapa de Educación Infantil y como apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Necesitan poseer un conocimiento profundo del mundo infantil y ser capaces de utilizar las estrategias adecuadas para promover aprendizajes en lengua extranjera de los ámbitos de conocimiento y de experiencia del currículo de Educación Infantil: Identidad y Autonomía personal; Medio Físico y Social; y Comunicación y Representación. Tanto si es especialista en Infantil o en Lengua Extranjera, deberá ser consciente de los objetivos de la etapa, tener presente las líneas de trabajo del Proyecto Educativo del Centro y del Proyecto Curricular y saber, en definitiva, que su principal función es contribuir al desarrollo intelectual y a la formación humana de los niños y niñas, al tiempo que les apoyan en la adquisición de la lengua extranjera.

Vista la importancia que el entorno ejerce sobre el aprendizaje, el profesorado que vaya a enseñar en esta etapa deberá saber tomar medidas para paliar los efectos que los factores sociales (contexto local y familiar, cultura escolar, etc.) ejercen en el proceso de adquisición de la lengua o lenguas que están aprendiendo y en la capacidad para aprenderlas. La coordinación con las familias y con el resto del profesorado, así como el conocimiento de la lengua y de la cultura del alumnado ayudarán al proceso de enseñanza y redundarán en el aprendizaje de niños y niñas, pues el conocimiento de ambas lenguas y culturas permite hilos conductores para establecer paralelismos y contrastes con el entorno cultural de los niños y niñas. Similitudes y diferencias que ayudarán a los docentes a seleccionar los recursos y actividades didácticas más adecuados para facilitar aprendizajes.

Debido a la escasa experiencia con la que contamos, los enseñantes de idiomas en edades tempranas deberían ser personas innovadoras, dispuestas a modificar su acción didáctica como consecuencia de un proceso de investigación y de reflexión sobre la práctica, no por mera intuición. La autoevaluación y la evaluación entre colegas serán claves esenciales dentro de este proceso reflexivo. Es importante entender la evaluación como un recurso para mejorar la práctica docente, lo que incidirá en el aprendizaje individual del alumnado.

Los instrumentos de evaluación llevados a cabo por el profesorado que participó en el Proyecto Lingua sirvieron de ruta de formación, a la vez que de documentos internos de evaluación en los Grupos de Trabajo constituidos en cada región participante. Se estructuraron en torno a los siguientes apartados:

- Programaciones de aula, confeccionadas por el profesorado, y que en el caso del Grupo de Asturias se realizaron mediante Unidades Didácticas.
- Guiones o planes de sesiones de clase.
- Ejemplificaciones del trabajo de aula: grabados en cintas de audio y vídeo.
- Registro del profesorado o diarios, con un resumen semanal de lo que se hizo y una autoevaluación del progreso del profesor o profesora.
- Documentación utilizada para la evaluación del alumnado.
- Puestas en común de los integrantes de cada Grupo de trabajo, donde se exponían los problemas y dificultades encontrados y se estudiaban propuestas para intentar solucionarlos.

El enfoque de formación, al igual que el propuesto para la enseñanza de la lengua extranjera, se centró en el aprendiz –profesorado o alumnado- con el fin de atender las necesidades y sensibilidades personales y respetar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y la cultura educativa y profesional de los diferentes contextos educativos. Todo ello con el objeto de crear una atmósfera propicia y fuerte de aprendizaje.

Partimos de la hipótesis que el conocimiento se genera por medio de la interacción con otros y del auto-aprendizaje, por ello concedimos gran importancia al trabajo grupal a la auto-observación y evaluación de las clases y de los recursos didácticos utilizados en ellas, especialmente de aquellos elaborados por nosotros mismos. Según este enfoque cada miembro del Grupo de Trabajo obtuvo una visión global de sus necesidades de formación, de las sentidas y de las detectadas por otros durante las observaciones de las clases filmadas u observadas de modo directo. En este sentido cada miembro del grupo se iban convirtiendo en el investigador que “generates hypotheses about teaching from the experience of teaching and encourages teachers to use this research to make their teaching more competent” (Hopkins, 1985).

El marco de formación se estructuró en 4 fases:

- 1ª Fase: Identificación de las necesidades de formación para enseñar Lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil.
- 2ª Fase: Plan de acción: Cada Grupo de Trabajo, integrado por maestras, formadores/as y coordinadores/as, diseñó su plan de formación, basándose en el paradigma de investigación-acción. Los Grupos de Trabajo estuvieron de acuerdo en estudiar y formarse para detectar lo que consideraron eran sus necesidades en los temas que siguen:
 - principios teóricos básicos de formación del profesorado y de investigación-acción;
 - adquisición de Lenguas Extranjeras en edades tempranas;
 - currículo español de Educación Infantil;

- diseño de hipótesis de currículos de Lenguas Extranjeras, de materiales,
 - medios didácticos y actividades para llevar a cabo la experimentación en las escuelas;
 - instrumentos de evaluación y propuesta de actividades para la formación de los maestros/as, entre los que cabe citar el diseño de cuestionarios para identificar las necesidades de formación.
- 3ª Fase: Acción, reflexión y revisión del plan, a la vez que las maestras iban llevando al aula de Educación Infantil la propuesta de currículo de Lenguas Extranjeras, la metodología y los materiales didácticos. Ello supuso:
- Experimentar y evaluar la propuesta curricular de lengua extranjera, de los materiales didácticos y de las actividades;
 - Filmar las clases para su posterior observación y autoevaluación de proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Realizar sesiones de reflexión conjunta, en el Grupo de Trabajo, de evaluación y revisión del plan de trabajo..
- 4ª Fase: Recogida de resultados y elevación de conclusiones para proporcionarse feed-back y mejorar la propia formación y la acción de aula.

Tras esta experiencia llevada a cabo en el Proyecto Lingua hemos comprobado que para que la formación del profesorado sea efectiva ha de estar centrada en el docente, en sus propias necesidades y para que el profesorado se implique en su formación debemos concederle un rol activo, de diseñador y gestor, permitiéndole, en definitiva, ser autor responsable de su propio proceso formativo. De este modo desarrollará estrategias de trabajo autónomo y cooperativo que le serán de gran utilidad futura.

Conclusión

A diferencia de épocas anteriores, en las que sólo una pequeña parte de niños y niñas de familias privilegiadas aprendían un idioma, en la actualidad la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas se ha convertido en una demanda social y la escuela tiene que dar respuesta a dicha necesidad. De los modos como se enseñe - y aprenda - un idioma en las primeras etapas de la vida dependerán los éxitos futuros en el aprendizaje de ese idioma y de otras lenguas. Como decía al principio no se trata de enseñar una lengua extranjera sino de aprender a hacer, a observar, a sentir, a ser y comunicarse en el nuevo idioma. Aprender a usar lentes distintas para mejor entender el mundo y para adquirir la capacidad para aprender otras lenguas...Todo ello es algo que hemos de intentar que el profesorado entienda y así pueda demandar una formación adecuada, que le capacite para su nueva tarea de enseñante de len-

guas extranjeras en Educación Infantil. Sólo entonces se disiparán los temores que, por momentos, invaden a muchos docentes y ciudadanos reflexivos y algunos de los cuales comentaba al inicio de este artículo.

Referencias bibliográficas.

- ALARIO TRIGUEROS, C. (2002). "El Portfolio Lingüístico Europeo" una nueva metodología de trabajo de aula basada en el Marco de Referencia Europeo. Conferencia pronunciada en Oviedo el Día Internacional de las Lenguas, 26 sept. 2002.
- ALLES-JARDEL, M. (1991). 'Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère, in B. MALLET, (Coord.), 'Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle', Revue de linguistique et de didactique des langues (Grenoble, Presses Universitaires), Numéro spécial, 4 pp. 11-48.
- ARTIGAL, J.M. et al. (1996). Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Ed. Rosa Sensat-M.E.C.
- BEARDSMORE, Ed. (1992). European models of bilingual education (pp. 30-53). Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- ASHER, J.J. (1988). Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, CA.: Sky Oaks Productions, Inc.
- ASHER, J. & GARCIA, R. (1969). "The optimal age to learn a foreign language" The Modern Language Journal, 53, pp. 334-341.
- ATIENZA, J.L. (1997). "Le jeu et le désir de langue: une perspective historique et culturelle", in L'enseignement précoce du français langue étrangère. Grenoble: LIDILEM.
- BIALYSTOCK, E. (Ed.) (1991). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge University Press.
- BLODIN, C. (1992). Soixant-huit enfants immergés en anglais. Université de Liège. Service de Pédagogie expérimentale.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A., & TAESCHNER, T. (1998). Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. A Review of Recent Research within the European Union. London, UK, Copyprint UK Ltd.
- BLONDIN, CH. et al. (1998). Foreign Language in Primary and Pre-School Education. Context and Outcomes. CILT.
- BRESSON, F. (1991). 'Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes', in C. LUC (Ed.), Les langues vivantes à l'école élémentaire, Actes de colloque-Juin 1991, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (Didactique des disciplines), pp. 21-26.
- BREWSTER, J. (1992). The Primary English Teacher's Guide. Penguin.
- BRUMFIT, CH.; J. MOON AND R. TONGUE (Eds.) (1991). Teaching English to Children. Collins ELT.
- BRUNER, J. (1986). El habla del niño/a. Ed. Paidós.
- BRUNER, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Ed. Morata.

- BRUNER, J.S. (1981). Intention in the structure of action and interaction, In *Advances in Infancy Research*, Vol 1, L.P. Lipsitt, ed. Norwood, N.J.: Ablex.
- CALAQUE, E. (Edit.) (1997). *L'enseignement précoce du français langue étrangère*. Grenoble: LIDILEM.
- CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école., vue de l'Allemagne et de France*. Paris: Hatier/Didier-CREDIF.
- CARR, W. y KEMMIS, S., (1983). *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria: Deakin University.
- CAVALLI, M. (1998). *Parlare e pensare in piu lingue*. IRRSAE Valle d'Aosta.
- COHEN, R. et alt. (1989). "Que sont-ils devenus? Les effects d'apprentissages précoces" en *Revue de Pédagogie*, 88, pp. 27-40.
- COWAN, N. (1997). *Developing of memory in children*. East Sussex: Psychology Press.
- CREEMERS, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- COOK, G. (2000). *Language Play, Language learning*. Oxford: O.U.P.
- CUMMINS, J. (1979). Cognitive/academic language profinciency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 197-205.
- CUMMINS, J. & M. SWAIN. (1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- CURTAIN, H.A. (1985). *The immersion approach: principle and practice*. Milwaukee: Milwaukee, Public schools, Division of Currículo and instruction, Department of elementary and secondary education.
- DALGALIAN G. (2001). Benefices, conditions et perspectives d'un apprentissage précoce des langues vivantes. Congreso internacional sobre adquisición de Lenguas Extranjeras en edades Tempranas. Oviedo. Pg Web:
- DALLER, H. (2001). "El desarrollo del bilingüismo aspectos educacionales" en *Revista de Educación*, 326: Bilingüismo y educación, pp.25-35. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- DECIME, R. (1991). 'Problèmes d'apprentissage liés à la situation d'enseignement: l'exemple de l'école maternelle valdôtaine', in B. MALLET (Coord.), 'Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle', *Revue de linguistique et de Didactique des Langues* (Grenobles, Presses Universitaires), Numéro spécial, 4, pp. 107-116.
- DOCHY, F.J.R.C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning*. Utrecht, the Netherlands: Lemma.
- DODMAN, M. (2001). "Learning language, learning with language: perspectives for plurilingual education". Congreso internacional sobre adquisición de Lenguas Extranjeras en edades Tempranas. Oviedo. Pg Web:
- DRUMMOND, M.J. (1996). *Assessing Children's learning*. London: David Fulton Publishers.
- DUNN, OPAL (1993). *Beginning English with Young Learners*. Macmillan Publishers Ltd.
- EDELENBOS, P. (1990). *Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken*. Dissertation University of Groningen. Gronongen: RION. (In BLONDIN, C. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education*. CILT)

- ELKONIN, D (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ed. Morata.
- ELLIS, G. AND J. BREWSTER. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Books.
- ELLIS, R. (1997). *SLA research and language teaching*; Oxford: Oxford University Press.
- ELSCHENBROICH, D. (1979). *El Juego en los niño/as. Estudios sobre la génesis de la Infancia*. Madrid. Zero-Zyx.
- EUROPEAN COMMISSION. (1997). *Learning modern languages at school in the European Union. STUDIES No 6. Education Training Youth*.
- EUROPEAN COMMISSION, (1997). "Learning Modern languages at school in the European Union".
- FANTINI, A.E.(1982). *La Adquisición del Lenguaje en un niño/a bilingüe*. Barcelona: Herder.
- GARDNER, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think, and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- GARVIE, EDIE (1990). *Story as Vehicle*. London: Multilingual Matters Ltd.
- GENELOT, S. (1996). "L'enseignement des langues à l'école primaire: quels acquis pour quels effets au collège? Eléments d'évaluation: le cas de l'anglais". (Les Notes de l'Iredu). Dijon: Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education. In BLONDIN, C. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education*. CILT.
- GENESEE, F. (1994). *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press.
- GENESEE, F. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge Language Education.
- GOYETTE, G. & LESSARD-HÉBERT, M., (1988). *La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Ed. Laertes.
- GUBERINA, P. (1991). "Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues" en Français dans le Monde, pp. 65-70.
- GRIFFIN, G.A. & EALY, M. (1999). *The education of teachers*. Chicago: The University Press.
- HALLIWELL, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman, London.
- HOPKINS (1985, 1990). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- JOHNSTONE, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School*. Scottish Council for Research in Education. Edinburgh.
- KHAN, JULIA. (1991). "Using Games in Teaching English to Young Learners". In BRUMFIT, CH, et al. *Teaching English to Children*. Collins ELT.
- LEBRERA BAENA, M.P. et al. (1995). *Especialización del profesorado de educación infantil.(0-6 años) Módulo 4*. UNED – M.E.C.
- LERNA, A. & TAESCHNER, T. (1991). *Progetto Europeo di cooperazione: L'insegnamento della seconda lingua a bambini dai 3 ai 10 anni. Rapporto Tecnico, Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'*.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1992). "Three Approaches to Task-based Syllabus Design". *TESOL: Quarterly* , 26, (pag. 27-56).

- LOPEZ TELLEZ, G. & RODRIGUEZ SUÁREZ, M.T. (1996). "Enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la Educación Infantil: Algunas claves para la formación del profesorado" en ARTIGAL et al.: Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Barcelona: Rosa Sensat, MEC.
- LOPEZ TELLEZ, G. & RODRIGUEZ SUÁREZ, M.T. (1999). Ring a Ring of Roses: reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en educación infantil. Oviedo: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- LOPEZ TELLEZ, G., RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, R. y RODRIGUEZ SUÁREZ, M.T. (1999). "Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento". En Aula Abierta. Revista del ICE de la Universidad de Oviedo.
- LOW, L., BROWN, S., JOHNSTONE, R. & PIRRIE, A. (1995). Foreign languages in Scottish Primary schools – Evaluation of the Scottish pilot projects: Final Report to Scottish Office. Stirling: Scottish CLT.
- MALLET, B. (1993). 'Imaginaire et langage: position du textuel dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère', Etudes de Linguistique appliquée (Paris, Didier Erudition), 89, pp. 49-56.
- MARCOS, K. (1998). The benefits of early language learning. ERIC/CLL Resource Guides online.
- MARÍN, IMMA (1995). Temas de Infancia. Juegos Populares: jugar y crecer juntos. Asociación de Mestres Rosa Sensat./MEC.
- MARTIN, B. JR/ ERIC CARLE (1996). Brown Bear, Brown Bear, what do you see. London: Hamish Hamilton.
- MCLAUGHLIN, B. (1984). Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- NUNAN, D. & C. LAMB (1996). The Self-Directed Teacher. Cambridge University Press.
- ORTEGA, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla: Alfar.
- PIAGET, J. (1923). La Langue et la pensée chez l'enfant. Paris: Ed. Doneël, 1973.
- PIAGET, J. et al. (1982). Juego y desarrollo. Grijalbo.
- PINTO, A. & PILOTTI, U. (1993). "Italien, dialecte et langue étrangères à l'école élémentaire. Evaluation d'une expérience en Italie", en Actes de la IV^{ème} Rencontre Internationale Langues et Cités. Beçanson, May 1992
- REILLY, V. & SHEILA M. WARD. (1997). Very Young Learners. Oxford University Press.
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. (1990). Literatura Popular y Folclore Infantil en la Enseñanza del Inglés Lengua Extranjera. Ed. Universidad de Oviedo, 1993.
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. et al. (2002). Teacher Training and the Teaching of Foreign Languages in the Early Stages. Oviedo, Centro del Profesorado y de Recursos.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000). Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Síntesis.
- SCCC. (1999) Currículo Framework for Children 3 to 5. Scottish Consultative. Council on the Currículo.
- SCHAERLAEKENS, A.M. (1998). Bilingualism in children: an introduction. Psychologica Belgica.

- SCOTT, WENDY A. AND L.H. YTREBERG. (1993). *Teaching English to Children*. Longman.
- SHÖN, D.A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SIGUAN, M. (1991). 'Sociolinguistique et bilinguisme , facteurs de succès, facteurs d'échec', in C. LUC (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque-Juin 1990, Paris, Institu National de Recherche Pédagogique (Didactique des disciplines)*, pp. 27-34.
- SINGLETON, D. (1995). "Introduction: le rôle de la forme et du sens dan le lexique mental en l2" en *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 3, pp. 3-28.
- SMITH, K. (1995). 'Assessing and Testing Young Learners: Can we? Should we?' In ALLAN (ed.) *Entry Points*, (p. 2), IATEFL, Cambridge.
- SMITH, KARI (1999). "Why do we want to ases young leraners? How do we do it? Who does it?". Plenary presented at the joint Malta/University IATEFL Conference. *Teaching and Assessing Young Learners*. Malta University. March 24-27, 1999.
- SWAIN, M. (1981). "Time and timing in bilingual education" en *Language Learning*, 31, pp. 1-15.
- TAESCHNER, T. (1995). *Remarks on the preparatory document for the meeting about the acquisition of second and foreign languages in school (Liège), University of Rome (Italy), Faculty of Psychology (unpublished)*.
- TARDIF, C. (1994). 'Classroom teacher talk in early immersion', *The canadian Modern Language Review*, 50, pp. 467-481.
- TITONE, R. (1975). *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- TITONE, R. (1993), 'Le jeu-langage dans l'enseignement des langues étrangère aux enfants', *Etudes de linguistique appliquée (Paris, Didier Erudition)*, 89, pp. 23-32.
- VALE, D. & FEUNTEUN, A. (1995). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEYA, J.M. (1998). *Observation intégrée*. IRRSAE Valle D'Aosta.
- VIGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- VILA, I. (1989). *La adquisio y desenvolupament del llenguatge*. Barcelona: Graó.
- WAGNER, E. (1992). "Apprentissage précoce des langues étrangères. Apprentissage des langues au Luxemgourg" en *Actes de la Ivème Rencontre Internationales langues et cités (Besançon, May, 1992)*.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. (1991). 'A framework for teaching English to young learners' in Brumfit, Moon, and Tongue (eds.) *Teaching English to Children*, (pp. 203-212), Collins ELT, London.
- WRIGHT, ANDREW (1995). *Storytelling with Children*. Oxford University Press.
- WRIGHT, ANDREW. (1995). "How to choose, tell and read stories aloud" In *Storytelling with children*. Oxford University Press.
- ZARO, J. y SALABERRI, S. (1993). *Contando cuentos*. Heinemann.

Direcciones de internet con recursos didácticos tomados del proyecto Lingua "Formación del profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas".

- Página del Proyecto: <http://www.educastur.princast.es/cpr/oviedo/linguapro>
- CILT. Centre for Information on Language Teaching and Research. Games and songs in language teaching. Information Sheet 40. <http://www.cilt.org.uk>
- CILT. Centre for Information on Language Teaching and Research. CILT Research Forum: Strategies in Language Learning. <http://www.becta.org.uk/projects/linguanet/cilt/research/>
- ENGLISH TEACHING PROFESSIONAL – The Swan business centre – Fishers Lane – Chiswick. London W4 1RX – England / <http://www.etprofessional.com>
- NACELL – Early Language Learning: <http://www.nacell.org.uk> On the Home page there is now a dedicated ELL News page: http://www.nacell.org.uk/home/ell_news.htm plus updated information in the ‘What is NACELL?’ section: http://www.nacell.org.uk/home/what_is.htm.
The resources database has been improved and enhanced with additional categories to search on: <http://www.nacell.org.uk/resources/search/search.jsp> as is a new page on Posters and stickers for young language learners: <http://www.nacell.org.uk/resources/posters.htm>
- Information Sheet on Modern Language Software for the Primary Classroom: <http://www.cilt.org.uk/infos/51to75/info54.htm>

Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria

PILAR PÉREZ ESTEVE

Coordinadora de Programas de Innovación de Educación Primaria. Comunidad Valenciana

VICENT ROIG ESTRUCH

Maestro especialistas en lengua extranjera inglés- Filólogo

“Acquisition requires meaningful interaction in the target language -natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding”.

Stephen Krashen

Las consideraciones que siguen se refieren a aspectos que, a lo largo de años de experiencia con alumnado de Educación Infantil y de Primer Ciclo de Educación Primaria, hemos ido precisando como válidos y necesarios para la construcción de una propuesta didáctica con un elevado grado de efectividad y productividad. Esta propuesta que explicaremos seguidamente, se ha desarrollado en el marco general escolar español con sus características organizativas y con una disposición horaria media. Optamos por un método de introducir la lengua extranjera a la que nosotros, y otros autores, llamamos *formats*. Las características y utilización de los *formats* ya han sido expuestas en otros escritos aunque a éstas nos referiremos más adelante en este trabajo (Arzamendi, 1996; Pérez, P. y Roig, V., 1997, 1998, 2001). No obstante, otras formas de presentar la lengua pueden ser también muy productivas si se observan, a nuestro juicio, los principios que aquí enunciamos.

I. El tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera como factor determinante en el éxito y desarrollo del planteamiento didáctico

Nos encontramos en el inicio de un proceso de extensión de la enseñanza de la lengua extranjera que afecta a la mayor parte del Estado Español. Los motivos de esta extensión son bastante evidentes y tienen su origen en el gran cambio que se está produciendo en la organización política, económica y social del mundo en que vivimos. Procesos como la globalización y la construcción europea hacen sentir, no a los gobiernos, sino a los propios ciudadanos, la importancia del conocimiento y uso de diferentes lenguas extranjeras.

En la actualidad muchas personas, entidades, empresas... están realizando el esfuerzo de aprender una o más lenguas extranjeras respondiendo a una necesidad actual o adelantándose a una necesidad que se adivina inminente.

En este sentido, la comunidad educativa en general hace tiempo que se ha hecho eco de la tensión existente y ha ampliado, en los lugares y centros que ha sido posible, la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera. La voluntad de generalización de una mejor oferta educativa en este campo ha sido inmediata, pues la atención dedicada a la enseñanza de la lengua extranjera se ve por los padres y por la sociedad en general como un factor de *calidad* de la enseñanza.

Pero parece ser que no andamos desencaminados quienes deseamos una mayor presencia de las lenguas extranjeras en el currículo pues ya las diferentes administraciones educativas de las comunidades autónomas han iniciado procesos de estudio, de experimentación y han alentado e incluso soportado iniciativas de diferentes centros, grupos o instituciones.

Aceptemos por tanto que se ha producido y se producirá en un futuro inmediato una extensión del tiempo dedicado a la lengua extranjera y un contacto cada vez más temprano. Ambos factores deben tenerse en cuenta para la organización de las nuevas planificaciones educativas y para la toma de decisiones metodológicas. Al mismo tiempo, exigirán soluciones organizativas que afectan a la docencia, las plantillas, los horarios y al uso y distribución de espacios en los centros.

La comunidad educativa en general, deberá atender a todas estas necesidades, para alcanzar el objetivo último que persigue tan exigente cambio: que las nuevas generaciones alcancen competencia comunicativa suficiente en la lengua extranjera. La exigencia social demanda que nuestros alumnos sepan utilizar esta lengua para comunicarse, tal y como, por otra parte, ocurre con un gran número de nuestros -en cierto modo- compatriotas europeos.

Uno de los factores del éxito en cualquier actividad son las condiciones de realización y otro la manera en que se realiza la actividad misma. El aprendi-

zaje es un proceso progresivo que exige tiempo y la cantidad de tiempo dedicado es uno de los factores más determinantes. Pero la eficacia radica también en la productividad de los procedimientos utilizados durante el proceso.

Este debe ser, pues, nuestro objetivo, aprovechar al máximo el tiempo de que disponemos con la utilización de procedimientos y técnicas de enseñanza muy productivos.

a) La enseñanza por inmersión

No es este el espacio para hablar detalladamente de la enseñanza de la lengua por inmersión. Nosotros nos referimos a ella simplemente para poner de manifiesto las facilidades y garantías de éxito que ofrece y para señalar la importancia de las diferencias en relación a la enseñanza de la lengua como un área de currículo, que es en definitiva la vía que la mayor parte de los docentes y alumnos de este país van a utilizar para enseñar y para aprender.

De todos es aceptado actualmente que una lengua se aprende cuando se usa, del mismo modo que aprendemos a montar en bicicleta montando o a nadar nadando.

La enseñanza por inmersión es generalmente el método más productivo para la enseñanza de una lengua. Consiste en la realización de todas las tareas de enseñanza y aprendizaje en la lengua que se quiere aprender. Supone un vasto uso de la lengua en actividades comunicativas, implica mucho tiempo y una situación y procedimiento adecuados. Si existe una estructuración adecuada de la lengua materna del escolar y ésta está fuertemente presente en el contexto exterior a la escuela, la enseñanza en la lengua extranjera, no sólo no reduce el nivel de la lengua materna, sino que ambas lenguas, y la capacidad comunicativa de los escolares, se ve potenciada con el bilingüismo.

La competencia lingüística de los escolares de Educación Infantil en lengua extranjera es en principio inexistente y empieza a generarse en el uso diario de la lengua de instrucción. No se produce una enseñanza de la lengua en el sentido clásico de término. Estaríamos ante un proceso de adquisición de la lengua extranjera a través de su uso en un contexto que la hace necesaria como vehículo de comunicación. Los niños y niñas, adquieren progresivamente competencia comunicativa suficiente para seguir sin dificultad los acontecimientos y procesos que se desarrollan en el aula y en el centro. El proceso se refuerza con la alfabetización en la nueva lengua y posterior utilización de la lengua escrita como fuente de adquisición de conocimientos y de comunicación.

Sin embargo este no es el modelo elegido por nuestras administraciones educativas por muy diferentes razones cuyo espacio de comentario no son estas páginas. Por lo tanto un número muy reducido de alumnos y alumnas van a seguir un proceso de inmersión.

b) La enseñanza de la lengua extranjera como un Área del currículo

El modelo elegido por las diferentes administraciones educativas, al menos hasta el momento, es el de tratar la lengua extranjera como un área del currículo, si bien ciertas propuestas permiten o propugnan el uso de la lengua extranjera como vehículo de instrucción en alguna área o parte de ella.

Esta opción implica de entrada una limitación horaria. En comparación con la enseñanza por inmersión, el tiempo de exposición a la lengua es mínimo. Nosotros disponemos, por término medio, de entre un 10% y un 15% del horario lectivo, aproximadamente. Si queremos resultados que se acerquen a los obtenidos en un programa de inmersión, está claro que debemos potenciar la productividad de nuestra orientación metodológica, organización y actividades para conseguirlo, pues la diferencia de tiempo es radical.

II. Garantizar la comprensión, el factor básico

a) La elección del modelo didáctico en función de las características de los niños y niñas a quienes va dirigida nuestra acción educativa

Nuestra reflexión debería comenzar constatando el hecho de que nos enfrentamos a un alumnado que no posee ninguna competencia inicial en la lengua extranjera porque esta lengua, al menos en la actualidad, no está presente en el contexto de la grandísima mayoría de ellos. Por lo tanto hemos de empezar a crear la competencia desde este punto, lo que significa, entre otras cosas, que los niños y niñas no van a poder comprendernos si basamos la comunicación únicamente en la lengua. La ayuda de formas de comunicación no lingüísticas para la comprensión es imprescindible y tiene una importancia singular en estos primeros momentos.

Por otro lado, la inexistencia de competencia inicial no debe llevarnos a pensar que la comunicación no es posible. Si lo es en las situaciones de inmersión lingüística, no existe motivo para que no pueda ser posible en otras situaciones. Aunque sí que hemos de considerar que quizá nuestro proceso no será tan rápido y que debemos conservar la forma en que se produce la comunicación en una situación de inmersión.

En este sentido, una primera característica salta a la vista: en una situación de inmersión la única lengua utilizada es la lengua objeto de aprendizaje y ello, lejos de suponer una dificultad, es la base de la adquisición de la lengua. Además el primer requisito, el requisito previo, para que se produzca la adquisición de una segunda lengua es la *exposición a la lengua*, es decir, el

contacto con situaciones en las que la lengua de comunicación sea la que se va a aprender.

Por otra parte un planteamiento basado en la enseñanza y no en la adquisición choca con las características del alumnado al que va dirigido. Aunque pretendamos presentar el vocabulario con tarjetas o a través de juegos y relegar las reglas de gramática a expresiones muestra. Sin un contexto en el que se utilice la lengua y sin la necesidad de utilizar la lengua funcionalmente, es muy difícil conseguir un aprendizaje duradero.

Otro factor a tener en cuenta y que depende también de la corta edad de nuestro alumnos y alumnas es la limitación de autonomía que todavía muestran. Además, su capacidad de atención también es limitada y depende en gran medida del carácter lúdico y participativo de las actividades que les propongamos. La participación debe ser activa en todos los sentidos, tanto a nivel físico como lingüístico. Y no olvidemos que el nivel lingüístico a estas edades tiene, como mínimo, dos vertientes: la comprensión y la expresión orales -dejando para el final del período la comprensión y expresión escritas-. Por lo tanto, si a andar se aprende andando y a hablar se ha de aprender hablando, nuestra propuesta debe prestar tanta atención a la comprensión como expresión oral. Debemos hacer que los niños y niñas entiendan pero también que usen las expresiones que entienden. Es especialmente importante tener en cuenta este aspecto como explicaremos más adelante.

La conclusión, pues, podría ser que necesitamos una propuesta didáctica:

- Realizada siempre en la lengua extranjera objeto de aprendizaje.
- Basada en situaciones y actividades que permitan y faciliten la adquisición de la lengua extranjera, creando contextos en los que la lengua que se está aprendiendo pueda ser usada significativa y funcionalmente.
- Que permita el aprendizaje de la lengua y cree la competencia lingüística básica a partir de la comprensión de la lengua y la memorización comprensiva en las situaciones a las que nos hemos referido anteriormente.
- Que sea muy tutelada para superar la falta de autonomía característica de los alumnos de estas edades y permita a todos avanzar al ritmo requerido.
- Que sea lo suficientemente interesante y lúdica para que pueda mantener la atención de los niños y niñas durante todo el tiempo y así aumentar la productividad de nuestro trabajo y el suyo.
- Que atienda por igual a las capacidades de comprensión y de expresión.

b) La comprensión de la situación es la base de la comprensión de la lengua que en ella se utiliza

Para la creación de situaciones vehiculadas en la lengua extranjera que permitan la adquisición de la misma, el factor básico es la comprensión de la situación. Para ilustrar esta afirmación vamos a recurrir a un ejemplo.

En uno de los colegios en los que hemos trabajado, las clases de primer ciclo de Educación Primaria se encuentran en el primer piso. Las escaleras del centro, que data de los años 30, tienen un hueco muy amplio, protegido por una barandilla no demasiado alta. Por motivos de seguridad, las subidas y bajadas son controladas por los maestros y maestras. Éstos se sitúan al inicio de la escalera y repiten incesantemente *Por la pared* hasta que todos han alcanzado el piso superior o inferior. Si nosotros, en situación de acompañar a los niños y niñas, nos situamos en el mismo lugar y utilizamos la misma entonación y estructura repetitiva, pero diciendo *By the wall*, vamos a ser comprendidos sin ninguna duda por parte de los alumnos y alumnas. Pueden comprender la expresión inglesa sin ningún problema porque está situada en el mismo lugar que otra expresión que ellos conocen sobradamente. El significado no ofrece lugar a dudas pues se da en la misma situación que les es familiar. Tiene además otras referencias inequívocas: los gestos, la entonación, la situación del maestro o la maestra... El conocimiento y comprensión de la situación lleva a la comprensión de la nueva lengua. La repetición regular de esta situación producirá la familiarización con la expresión de manera que ésta podrá ser usada -incluso el primer día- por los niños y niñas con total propiedad y con significatividad absoluta.

c) Aprovechar las situaciones del ambiente escolar muy conocidas por los niños y niñas como base de la introducción de una nueva lengua

Hay multitud de situaciones bien conocidas en el contexto escolar que ofrecen la oportunidad de ser aprovechadas para introducir las correspondientes expresiones en lengua extranjera. La utilización de estas situaciones debe ser consciente y preparada. Los niños y niñas de estas edades, como hemos indicado más arriba, tienen una autonomía limitada y están aprendiendo los conceptos de espacio y tiempo. Por este motivo, los maestros y maestras experimentados de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, llevan el control de las clases y las actividades de una manera muy organizada, que se repite a lo largo de los días lectivos, llegando a constituir una serie de pequeños rituales sobre los que se ordena la práctica diaria. Estos rituales se desarrollan para organizar la entrada a clase, la organización de los turnos y los encargados, el reparto del material escolar, el desarrollo de la asamblea, la realización de los diferentes trabajos, las entradas y salidas, la recogida de material, la realización de comunicaciones y peticiones, etc.

Conocer estos rituales su función y el modo exacto en que se desarrollan en cada clase nos ofrece la posibilidad de actuar en muchos casos como en el ejemplo de la escalera anteriormente citado. Con solo cambiar las expre-

siones en lengua materna por las correspondientes en la lengua extranjera conseguiremos no únicamente ser entendidos, sino que seremos capaces de regular el funcionamiento de la clase utilizando la lengua extranjera sin el esfuerzo previo de crear nuestros propios procedimientos para ser entendidos y para llegar a la automatización de las fórmulas por el conjunto de la clase.

La coordinación con las tutoras y tutores es fundamental y tiene, entre otras virtualidades, el conseguir que con poco esfuerzo y tiempo consigamos dirigir las clases en lengua extranjera, lo que contribuirá a una mayor efectividad y a sacar el mayor partido posible al reducido espacio de tiempo de que disponemos.

Al tiempo que se logra el control de la clase, los niños y niñas aprenden una importante cantidad de expresiones que van a ser regularmente utilizadas y que ellos mismos van a tener que utilizar para comunicarse en el contexto de la clase de lengua extranjera. No estará de más hacer estas situaciones lo más participativas posible, de manera que potenciemos la vertiente expresiva y no solamente comprensiva del lenguaje que utilizamos.

d) **Formats. Crear nuevas situaciones a partir de las experiencias previas de los alumnos que nos permitan la introducción de la lengua de una manera natural**

A las situaciones, bien conocidas por parte de los docentes y de los niños y niñas, alumnos y alumnas, que permiten la introducción de expresiones en lengua extranjera que se comprenden y se aprenden fácilmente, nosotros junto con otros autores les llamamos *formats*. Tomamos prestado el vocablo que acuñó J. Bruner para nombrar las situaciones entre madre, padre y demás cuidadores del bebé, organizadas y repetitivas que permiten la adquisición de la lengua materna por parte del bebé, bajo la dirección y la estimulación de los adultos, que juegan un papel transmisor y alentador que el eminente profesor de psicología de Harvard llamó *vicario*.

La utilización de las situaciones conocidas del ambiente escolar tiene sus límites. Naturalmente se trata de un conjunto limitado de situaciones y expresiones. Pero además estas situaciones están restringidas al ámbito escolar, no pueden darse espontáneamente en otros lugares y tienen un contenido lingüístico también limitado. Muchas expresiones y campos semánticos no tienen cabida aquí. Necesitamos otra fuente de situaciones conocidas que contengan, en su desarrollo, aquellas expresiones y vocabulario que nos interesa para crear una competencia inicial completa y referida a todos los aspectos de la vida de los niños y niñas que son significativos a estas edades.

La manera de incorporar al contexto escolar situaciones variadas ya vividas por los alumnos es hacerlo a través de historias. De todos es conocido el

gusto que a estas edades se tiene por los cuentos y por las historias en general. También todos conocemos, más o menos técnicamente, la capacidad de los alumnos de vivir, a través del juego simbólico, situaciones de juego como semirealidades.

Por eso creamos historias basadas en situaciones familiares a los alumnos y que les resulten interesantes y divertidas. Pero tan importante o más que el contenido es el modo en que las contamos. Si nos situamos delante de una clase de Educación Infantil o primer ciclo de Educación Primaria y empezamos a contar una historia del mismo modo que lo hacemos en su lengua materna pero en una lengua que desconocen y que, por tanto no comprenden, el resultado lógico, después de los momentos iniciales de sorpresa, será la falta de atención general y el cambio de actividad por otra más sugerente, como hablar con quien esté sentado a su lado o buscar en sus bolsillos algún fantástico tesoro.

Si queremos captar su atención desde el primer momento, es evidente que hemos de garantizar la comprensión. Pero ésta, aun siendo una condición necesaria, no es suficiente. Si queremos mantener la atención aquello que comprenden debe resultarles interesante, atractivo, divertido.

Hemos hablado aquí de la necesidad de una propuesta que se centre tanto en la expresión como en la comprensión, por tanto, hemos de incorporar la producción a todas nuestras actividades y las historias son la actividad central a través de la cual se presenta a los alumnos la lengua que se desea que aprendan. Por tanto las historias que trabajamos han de incorporar producción por parte de los niños y niñas.

Todo esto se puede conseguir a partir de una sencilla técnica que simplemente aprovecha la capacidad y tendencia a la imitación de los alumnos y alumnas de estas edades. De todos es conocido un elemental recurso para captar su atención: ponerse delante de ellos y empezar a realizar alguna sencilla acción de forma repetitiva. Por ejemplo dar tres palmadas rítmicamente o realizar un movimiento acompañado de una expresión. El resultado es que, progresivamente, los niños y niñas dejan de hacer lo que están haciendo y acaban uniéndose a la maestra o maestro y le imitan divertidos.

Exactamente esto hacemos nosotros con nuestros formats más reducidos, a los que llamamos *Finger friends routines*.

e) Formats. Finger Friends Routines. Señales acústicas productivas

Estos breves formats los utilizamos para captar la atención al inicio de la clase, antes de empezar una actividad o cada vez que necesitamos recuperar el control. Son muy importantes pues ya hemos comentado que sin atención no puede darse la comprensión y sin comprensión no hay aprendizaje. Creamos un procedimiento ritual en el cual la realización de una determinada rutina

de dedos nos lleva a otra actividad para la que se precisa de la atención general. Estas señales pronto son aceptadas por los niños y niñas e incluso pueden ser usadas por ellos cuando requieren la atención de sus compañeros.

Pero, además, estas rutinas nos ayudan a aprender más. Son en sí mismas un recurso para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Con ellas podemos enseñar saludos, presentar o repasar expresiones sobre acciones y sentimientos...

Se inician con una señal acústica y un primer movimiento que se mantienen hasta que la clase se incorpora y participa del juego. En ese momento añadimos a la acción cierto diálogo entre dos dedos de diferentes manos o ciertas expresiones a realizar con las manos. Veamos un par de ejemplos:

- Se trata de un diálogo entre nuestros dos índices. Llamad a los índices Cathy y Bob. Empezad moviendo uno de los dedos hacia arriba como si estuviese apareciendo por la parte de abajo en un guiñol. Al mismo tiempo emitid un sonido rítmico. Esperad a que los niños y niñas se unan a vosotros y empezad el diálogo de abajo. Respetad la pausa para que puedan repetir lo que decís. Para ayudarles a entender, moved siempre el dedo que está “hablando” y mantened quieto el que está “escuchando”. El dedo que habla debéis colocarlo siempre un poco más arriba del que está escuchando.

Hello Bob & Goodbye Cathy

(Cathy) *Hello! My name is Cathy.*

(Bob) *Hello! My name is Bob.*

(Cathy) *Hello, Bob!*

(Bob) *Hello, Cathy!*

(Cathy) *Goodbye, Bob!*

(Bob) *Goodbye, Cathy!*

- Haced lo mismo que en el caso anterior. Cuando los dos dedos –personajes- realizan la acción colócalos juntos.

Bob: *are you ready?*

Cathy: *Hello Bob!*

Bob: *Hello Cathy!*

Cathy: *Bob, are you ready to jump?*

Bob: *OK Let's jump!*

Cathy & Bob: *jump! jump! jump!*

Cathy: *Bob, are you ready to dance?*

Bob: *OK Let's dance!*

Cathy & Bob: *Dance, dance, dance.*

Cathy: *Bob, are you ready for an injection?*
Bob: *Oh! No! Oh! No! Let's go! Let's go*
Cathy & Bob: *Goodbye boys and girls! Goodbye!*

Se trata, por lo tanto, de un recurso muy útil en dos sentidos: utilizado como señal acústica en sustitución de la recurrida campanita o las palmadas, pero además es un medio para la presentación y práctica de lengua.

f) Formats. La representación conjunta de las historias

La representación conjunta de historias es la forma más importante de presentar y usar lengua de nuestra propuesta didáctica. Como hemos indicado anteriormente está también basada en la capacidad de imitar que tienen los niños y niñas de estas edades, además de en el gusto por el juego simbólico y la posibilidad de vivir las cosas apasionadamente, casi como semirealidades a través de él.

Nuestras historias tienen un narrador muy breve que únicamente es utilizado para situar la acción. La parte realmente importante, que es la que maestros y alumnos interpretan y repiten, es la parte de los diálogos o mejor dicho la acción, que incluye los diálogos como parte de la misma.

Lo que hacemos es representar la historia, acompañar los diálogos con gestos adecuados, inequívocos, que permiten interpretar las expresiones que usamos dentro de una acción que tiene sentido en sí misma.

Para facilitar aún más la comprensión ampliamos la información no lingüística marcando los turnos de palabra. En una conversación entre diferentes personajes, el tono de voz indica los turnos de los participantes sin necesidad quizá de otra marca. Nosotros señalamos los turnos de palabra con un procedimiento muy sencillo y, a la vez eficaz. Para contar la historia nos situamos frente a la clase que, a ser posible, forma un semicírculo delante de nosotros, aunque la disposición no es importante si todos pueden vernos y oírnos sin problema. Cuando hacemos de narrador nos colocamos en el centro y los personajes aparecen a ambos lados de narrador. Resulta muy sencillo movernos uno o dos pasos cada vez para marcar el turno de los personajes en el devenir de la historia. De este modo, además, ayudamos a nuestros alumnos a organizar la estructura espacio-temporal que a estas edades todavía están construyendo. Por si fuera poco, nuestro movimiento y constante cambio de actitud durante la interpretación, son un factor no poco importante para el mantenimiento de la atención. Así, algo tan sencillo como realizar pequeños movimientos frente a la clase se convierte en una gran ayuda para la comprensión de la historia, lo que es básico para el aprendizaje de la lengua.

Veamos un ejemplo antes de pasar a explicar sus características:

The Magic Dragon

Character	Dialogues	Gestures and indications
Story-teller	<i>One day, Dragon was happy because he was five and he had become a Magic Dragon. He had wings, magic fire and a magic ring. He went to tell his friends and to invite them to his birthday party. He saw Duck swimming in her pool</i>	Use the typical voice of a storyteller to create a warm atmosphere.
Dragon	<i>Hello Duck! Hello Duck!</i>	Greet happily. Repeat the action.
Duck	<i>Quack, quack. Hello Dragon!</i> <i>Look at me!</i> <i>I can swim!</i>	Start with the sound of Duck and her particular gesture: walking with your legs separated and your feet opened too. Greet. Point to one of your eyes and then point to your chest. Mime swimming. You can play with your pupils that are imitating you. Mime swimming and diving in different ways.
Dragon	<i>Oh, fantastic! But, listen to me! I'm five today.</i> <i>One, two, three, four, five!!! I'm a magic Dragon, I've got wings, I've got a magic ring</i> <i>I've got fire and I can fly.</i> <i>Come with me! Come with me!</i>	Put your hand behind your ear and then point to your chest. Move a spread hand with separated fingers towards the children. Count up to five with your fingers. Put your hands on your heart Spread your arms and move them as wings Point to your ring finger in the place we usually wear rings Open your mouth and mime you are blowing fire moving your hands forwards from your mouth. Mime you are flying. Move one hand towards you.
Duck	<i>OK! Hop!</i>	Give a thumb up sign Mime you are riding Dragon.
♪♪ Dragon & Duck ♪♪	<i>♪ Let's fly up in the sky ♪ I'm a magic Dragon, I've got wings, I've got a magic ring I've got fire and I can fly Come with me! Come with me! Let's fly up in the sky Let's fly up in the sky</i>	Repeat the same gestures as above. Point up when you refer to the sky. After the formula, ask the pupils to stand up. Then go round in a circle miming you are flying. When you have done a complete circle ask them to sit down.

Story-teller	<i>Then Dragon saw Kangaroo jumping very high and said...</i>	
Dragon	<i>Hello Kangaroo!</i>	
Kangaroo	<i>Hello Dragon! Hello Duck!</i> <i>Look at me!</i> <i>I can jump!</i>	Start with the Kangaroo' gesture: jump Mime jumping. You can play with your pupils that are imitating you. Mime jumping and stopping in different ways.
Dragon	<i>Oh, fantastic!</i> <i>But listen to me!</i> <i>I'm five today.</i> <i>One, two, three, four, five!!!</i> <i>I'm a magic Dragon,</i> <i>I've got wings,</i> <i>I've got a magic ring</i> <i>I've got fire</i> <i>and I can fly.</i> <i>Come with me! Come with me!</i>	
Kangaroo	<i>OK!</i> <i>Hop!</i>	
♪ Dragon, Duck & Kangaroo ♪	<i>Let's fly up in the sky</i> <i>I'm a magic Dragon,</i> <i>I've got wings,</i> <i>I've got a magic ring</i> <i>I've got fire</i> <i>and I can fly.</i> <i>Come with me! Come with me!</i> <i>Let's fly up in the sky</i> <i>Let's fly up in the sky</i>	
Story-teller	<i>Then Dragon saw Gorilla climbing a tree and said...</i>	
Dragon	<i>Hello Gorilla!</i>	
Gorilla	<i>Uuh-uuh, uuh-uuh.</i> <i>Hello Dragon! Hello Duck!</i> <i>Hello Kangaroo!</i> <i>Look at me!</i> <i>I can climb!</i>	Start with the sound of Gorilla and her particular gesture: Hit your chest with your fists rhythmically. Greet. Mime climbing. You can play with your pupils who are imitating you. Mime climbing and swinging in different ways.

Dragon	<p><i>Oh, fantastic!</i> <i>But listen to me!</i> <i>I'm five today.</i> <i>One, two, three, four, five!!!</i> <i>I'm a magic Dragon,</i> <i>I've got wings,</i> <i>I've got a magic ring</i> <i>I've got fire and I can fly.</i></p> <p><i>Come with me! Come with me!</i></p>	
Gorilla	<p><i>OK!</i> <i>Hop!</i></p>	
<p>♪ Dragon, Duck, Kanga- roo & Gorilla ♪</p>	<p><i>Let's fly up in the sky</i> <i>I'm a magic Dragon,</i> <i>I've got wings,</i> <i>I've got a magic ring</i> <i>I've got fire</i> <i>and I can fly</i> <i>Come with me! Come with me!</i> <i>Let's fly up in the sky</i> <i>Let's fly up in the sky</i></p>	
ENDING		
Story-teller	Then they arrived at Dragon's house and Little Dragon said.	
Dragon	<i>Mummy, mummy.</i>	Put your hands next to your mouth to show you are calling in a very loud voice.
Story-teller	<i>And then Mummy Dragon appeared and said.</i>	
Mummy Dragon	<p><i>Hello Little Dragon</i> <i>Hello Duck.</i> <i>Hello Kangaroo.</i> <i>Hello Gorilla.</i></p>	<p>Greet Speak with a deep voice. Try to suggest that Mummy Dragon is very big. Spread your arms and stand on your tip-toe.</p>
Duck, Kangaroo and Gorilla	<i>Aaaaaaah!!</i>	Show they are afraid.
Dragon	<p><i>Don't be afraid!</i> <i>Don't be afraid! It's my mummy.</i></p>	

Duck, Kangaroo and Gorilla	<i>Hello Mummy Dragon!</i>	A little afraid. In a shaky voice
Mummy Dragon	<i>Happy birthday Little Dragon A birthday cake Little Dragon, light the candles. One, two, three, four, five!!</i>	Mime you are carrying a big and heavy cake. Mime putting the candles on the cake with one hand. With the other hand count with your fingers up to five.
Little Dragon	<i>One, ffff. Two, ffff. Three, ffff. Four, ffff. Five, ffff!!!</i>	
♪ Duck, Kangaroo and Gorilla ♪	<i>Happy Birthday to you Happy Birthday to you Happy Birthday dear Dragon Happy Birthday to you.</i>	Sing the song, then clap.
Dragon	<i>Hurray!! I'm five! I'm a magic Dragon!</i>	Very happy.
Story-teller	<i>And... that's the story of The Magic Dragon.</i>	

Como se explicará más adelante, la historia se cuenta repetidas veces utilizando diferentes recursos: posters, flashcards, pequeños recortables para contar la historia por parejas y para contarla a la familia... Y lo que denominamos *Story Songs*, que son canciones con la misma letra que el cuento. No hace falta insistir en la importancia que las canciones tienen para fijar y consolidar la lengua y, si se trata de canciones que pueden intrepresentarse mientras se cantan, la eficacia del aprendizaje se multiplica.

III. Unir comprensión y producción: potenciar la efectividad de la propuesta didáctica y superar la escasez de tiempo disponible

Si nos ponemos a contar una historia en lengua extranjera nadie nos va imitar o seguir; probablemente no nos van a comprender. Pero si la interpretamos como hemos indicado más arriba, nos van a comprender y a seguir, imitando nuestros gestos y, lo más importante, nuestra expresiones. Esto se debe a las características de construcción de estas representaciones y tiene evidentes efectos en el aprendizaje de la lengua. Vamos a comentar los aspectos más destacados en estos dos sentidos.

a) Comprensión: una concepción múltiple de la historia

Para garantizar la comprensión, respetamos cuatro dimensiones en la concepción de estos cuentos breves:

- Un nivel adecuado de dificultad lingüística.
- Una situación de partida cercana a sus experiencias, que han vivido o conocido de manera muy similar.
- Una organización del espacio y del tiempo sencilla que se pueda *representar* moviéndonos enfrente de la clase para marcar claramente los turnos de participación de los personajes.
- La incorporación de gestos sencillos e inequívocos en la interpretación de la historia.

b) Atención. Participación activa y lúdica

Mantener la atención es otro de los factores fundamentales para garantizar la productividad. Sin atención no hay participación y, por tanto no hay comprensión ni adquisición.

Debemos mantener la atención de todo el grupo durante un tiempo considerable si atendemos a la edad de nuestros alumnos. Esto lo conseguimos observando los siguientes condicionantes:

- El contenido de las historias y otras actividades ha de ser, en sí mismo, interesante para nuestros alumnos. En el caso de las historias debe mantener la tensión que hace desear el final y éste debe ser divertido para ellos, gracioso, chocante.
- Los recursos de atracción deben estar concebidos para el alumnado de estas edades. Por ejemplo, llorar no es tan habitual en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, pero es muy habitual en alumnos de Educación Infantil o de primer ciclo Educación Primaria. Llorar desconsoladamente durante el transcurso de una representación no tiene el mismo significado ni el mismo efecto motivador para éstos que para aquellos.
- La representación debe incluir movimiento, gestos, cambios de voz, expresión de emociones. Esto convierte la representación en un juego y consigue mantener la atención y la participación de los alumnos sin mayores esfuerzos.

c) El uso funcional y significativo de la lengua que se está aprendiendo en las narraciones representadas

Durante la representación se produce, por parte de los alumnos la repetición de las expresiones que aparecen en ella, apoyada en los gestos que se

imitan. Dado que se produce la comprensión de las expresiones utilizadas, nos encontramos aquí con un uso absolutamente significativo de la lengua desde el primer momento, pues ellos son capaces de contar, desde la primera representación, la parte central de la historia -con la excepción del narrador-con la ayuda del profesor.

Posteriormente la repetición se convierte en anticipación y da paso a la capacidad de contar el cuento con la ayuda de algún soporte que contextualice los diálogos. Se ha producido la adquisición de las expresiones aprendidas, que podrán ser transferidas y utilizadas en otros contextos.

Este es un proceso rápido que une el primer y el último de los pasos descritos en los procesos de adquisición de la lengua. Sin entrar a describir ni comentar este proceso, tradicionalmente la mayoría de nosotros hemos pensado siempre que primero se debía aprender la lengua para después usarla, en cierto modo guiados por la inercia de nuestra propia experiencia como aprendices de una segunda lengua.

Con este procedimiento conseguimos un aprendizaje de la lengua similar a la que se produciría en una situación de inmersión. Pero reforzamos la efectividad y acortamos el tiempo dirigiendo el aprendizaje, seleccionando las expresiones, presentando las situaciones el número de veces que nos parece útil y en el momento que nosotros las necesitamos. Podemos afirmar que conseguimos importantes resultados con un tiempo muy limitado.

d) El gesto unido a las expresiones como elemento de transposición de la expresión a diferentes contextos y como estímulo y guía de la producción de los alumnos

En el transcurso de las representaciones, asociamos cada una de las expresiones que forman parte del diálogo a un gesto inequívoco y fácil de interpretar. Este gesto, en principio, es el elemento principal para la comprensión de la expresión. Pero inmediatamente se convierte en el signo de dicha expresión. Tanto es así que, incluso en el transcurso de la primera representación de la historia, al cabo de algunas repeticiones, basta con ejecutar el gesto, sin pronunciar palabra, para que los niños y niñas pronuncien la frase asociada. Esto es, dicho sea de paso, una prueba inequívoca de que los niños y niñas, desde el primer momento, están usando significativamente la lengua que aprenden.

Los gestos, por tanto, nos permiten recordar, indicar, dirigir e incluso provocar la producción de determinados contenidos orales. Esta posibilidad tiene su uso dentro del desarrollo de las historias como hemos indicado anteriormente, primero como soporte no lingüístico para la comprensión, posteriormente como guía en el transcurso de la misma. Pero este mismo gesto nos ha de servir para introducir las expresiones aprendidas en un contexto

diferente, el de la clase de lengua extranjera en general. Así el gesto asociado ejerce de vínculo entre el contexto significativo simbólico, creado durante las narraciones compartidas, y el contexto real cotidiano del aula, sus relaciones y sus necesidades comunicativas.

Pensemos en una expresión como *Hurry up!* que utilizamos en la historia que hemos puesto de ejemplo. La comprensión del significado de esta expresión se produce durante el transcurso de la representación por el gesto significativo asociado y por la tensión expresiva en la entonación que se utiliza para cuando solicitamos con cierta ansiedad que alguien se de prisa para realizar alguna acción.

Si deseamos indicar lo mismo a la clase no tenemos más que utilizar el mismo tono y gesto en conjunción con la expresión y la comprensión está garantizada. Más adelante, las palabras dejan de necesitar de los gestos para ser significativas y éstos desaparecen normalmente o son reducidos en amplitud e importancia quedando restringidos a una mera indicación de los mismos realizada mecánicamente.

Pasamos así de la necesidad de gran cantidad de información no lingüística para la comprensión y el uso de la lengua, al uso de la lengua por sí misma, con un mínimo de ayuda por parte de contexto en que se produce la expresión.

e) La selección de las expresiones y vocabulario a aprender. Deben ser fácilmente reutilizables en el único contexto que los alumnos viven en inglés: la clase de inglés

Nuestro objetivo es incorporar al contexto *clase de inglés* desde el contexto *historia*, las expresiones que presentamos. Para ello realizamos una selección de las mismas cuando planificamos y escribimos. En un primer momento, al principio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, es muy conveniente que la mayoría de las expresiones utilizadas en los diálogos, sea fácilmente utilizable y, además, de gran utilidad para su uso compartido durante el desarrollo de las diferentes actividades durante las clases.

Veamos algunas de las expresiones que podemos considerar muy útiles en un contexto de clase:

- *What's the matter?*
- *It's easy!*
- *I can help you*
- *Come in*
- *Sit down*
- *Stand up*
- *Be quiet, please.*
- *I've got a ...*
- *What is it?*

Debemos organizar el contenido de las historias y sus diálogos para que contengan este tipo de expresiones u otras muy parecidas, que puedan, a partir del momento de su presentación ser usadas continuamente de forma natural en el transcurso de las diferentes lecciones del curso. Son expresiones que pueden -deben ser- utilizadas por los niños y niñas con facilidad. Conviene incorporarlas a nuestro repertorio de expresiones utilizadas y potenciar su uso en clase, animando a los niños y niñas a utilizarlas y ofreciendo oportunidades para su uso. Parte de estas oportunidades se ofrecerán incorporando el uso de estas expresiones como elemento necesario en el desarrollo de actividades programadas.

f) Situaciones y expresiones adaptadas a la experiencia vital y las características psicológicas de los alumnos. Compartir experiencias: compartir contenidos

Aunque tenemos presente la utilización en clase de lengua que proviene de las historias, éstas no tienen porqué estar centradas en la vida escolar. Al contrario, son el método que proponemos para llevar las experiencias vitales extraescolares al horario escolar, de manera dirigida.

Para que resulten lo más productivas posible, desde el punto de vista del aprendizaje deben recoger experiencias y situaciones variadas, familiares a los niños y niñas, aquellas que resultan más adecuadas e interesantes según su edad. Destacamos aquí la utilidad de compartir no solamente las rutinas escolares, sino también los contenidos propios de la experiencia vital de los niños y niñas y el contenido de las experiencias escolares de aprendizaje.

La posibilidad de compartir contenidos escolares no es en absoluto difícil o forzada, pues los alumnos de estas edades aprenden en la escuela contenidos referidos a su experiencia vital, a su entorno más próximo, habilidades de relación muy básicas, habilidades instrumentales muy contextualizadas.

Sería algo así como hacer revivir situaciones en la nueva lengua. Aprovechar las situaciones conocidas para entenderlas en lengua extranjera y, así, aprenderla. Además compartimos los contenidos de aprendizaje que estas experiencias pasadas traen consigo. Incluso podemos aportar nuevos contenidos a estas experiencias.

Así progresivamente, vamos avanzando en el conocimiento y uso de la lengua extranjera en clase a través de las rutinas escolares compartidas y de la incorporación de los contenidos de las historias. Al mismo tiempo vamos creando en la nueva lengua nuestras propias rutinas de clase, con su propio contenido. También reviven los niños y niñas, en el idioma que están aprendiendo, diversas experiencias cotidianas o extraescolares. Esto lleva a vivir la nueva lengua como alternativa de expresión de las propias vivencias y necesidades.

g) Una manera rica y variada de repetir actividades sin producir cansancio en los alumnos. La repetición variada como método de enriquecimiento de la comprensión y afianzamiento de la producción

Como hemos indicado anteriormente, la adquisición de la lengua extranjera pasa por la memorización comprensiva *-comprehensive input-* y su posterior uso significativo *-comprehensive output-*. En una situación de inmersión, este proceso se ve favorecido por la frecuencia de aparición de una expresión determinada, además de su utilidad comunicativa y las posibilidades de uso que esto conlleva. Por ello intentamos reproducir estas condiciones en nuestras historias, como puede apreciarse en el ejemplo citado más arriba.

En primer lugar, éstas presentan una estructura repetitiva o acumulativa que permite la repetición de las mismas expresiones un número determinado de veces. Pero debido a su pertinencia en el desarrollo de la historia, estas repeticiones no son sentidas como tales sino que parecen lógicas dentro de la estructura narrativa. Al finalizar una representación los niños y niñas no sólo han escuchado, sino que han usado significativamente ciertas expresiones un buen número de veces.

Además, nosotros insistimos en la historia, pero lo hacemos de diferentes maneras, para evitar el cansancio o el sentimiento de estar repitiendo la misma actividad. Así, se utilizando las mismas expresiones y gestos, pero empleando diferentes soportes, logramos suficiente frecuencia de exposición y uso para un aprendizaje fácil y duradero.

Después de contar la historia por primera vez en representación colectiva, usamos los posters con personajes como si se tratase de un guiñol, utilizamos un comic y una grabación, organizamos la representación de la historia por parte de los alumnos, organizamos juegos en los que, tras la representación de parte de la historia los niños y niñas han de continuar representando la parte que sigue, o han de identificar la viñeta correspondiente en el cómic...

h) El uso de las expresiones aprendidas con progresiva independencia de la ayuda no lingüística utilizada para su presentación y práctica en los momentos iniciales

Otro modo de incrementar la frecuencia de aparición y uso de la lengua aprendida es su uso en el contexto clase y en otros contextos si es posible. Este uso es, por otra parte, el proceso fundamental de desvinculación de la expresión de un contexto determinado, para adquirir un valor significativo en sí misma, y adaptable a diferentes contextos.

No todas las expresiones que forman parte de los diálogos en las historias son directamente utilizables en clase pero podemos introducir otras muy parecidas en las cuales solamente cambia el objeto, o la persona verbal. Por ejemplo, a partir de la expresión *I've got a present for you!*, podemos hacer entender muchas otras: *I've got a pencil and a book; I've got an idea; the present is for me;* o incluso *Juan's got the scissors*. En la medida que sepamos aprovechar las expresiones adquiridas a través de las historias y otras actividades, para comunicarnos en clase y para hacer comprender y usar otras muy parecidas estaremos comunicando y ayudando a crear, por el uso, las estructuras lingüísticas necesarias para fundamentar una competencia inicial de la lengua extranjera progresivamente más independiente del contexto real de uso y más centrada en la lengua en sí misma.

i) Una selección variada de actividades que exija el uso del inglés para ser desarrolladas, tanto el que se pretende reforzar con el desarrollo de la actividad, como el que utilizamos ritualmente en el manejo de nuestras clases

Una propuesta que resulte atractiva a los alumnos y alumnas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria debe contener actividades adaptadas a sus capacidades e intereses. Por otra parte, si queremos compartir las rutinas y hábitos de la clase para utilizarlas como base de comprensión de la nueva lengua, debemos planificar actividades habituales para nuestros alumnos. Si estas se desarrollan con frecuencia en clase, conviene crear para su desarrollo diferentes fórmulas rituales de realización. Colorear, recortar, trazar, unir, dibujar, leer, escribir... constituyen el repertorio de actividades habituales. Estas deben formar parte también de nuestra propuesta para poder aprovechar el conocimiento compartido de las situaciones.

Pero las actividades, al mismo tiempo, deben exigir el uso de la lengua extranjera que compartimos para ser desarrolladas y es en este estadio inicial de aprendizaje la que aportamos a través de nuestras canciones, historias o rutinas de dedos.

Si planificamos una actividad para colorear, cuya realización es evidente, el uso de la lengua extranjera termina con las rutinas que preceden a la actividad: organizamos la clase, hacemos que tengan delante la hoja soporte de la actividad, repartimos los colores y ya no necesitamos, nosotros ni los alumnos y alumnas decir nada más. Si diseñamos una actividad para unir dibujos, y la relación es evidente, podemos preparar la actividad y entregar los lápices y no necesitaremos más del uso de la lengua.

Pero podemos planificar las actividades para que exijan o permitan la comunicación y el uso de las estructuras y el vocabulario aprendido. Así, por ejemplo, podemos incluir una clave en las actividades de colorear, que necesitará ser rellenada primero, escuchando al profesor o una grabación, o que

puede ser pactada entre todos. También podemos preparar una actividad de unir o relacionar dibujos para que sea realizada a las órdenes de los propios niños y niñas. O quizá algunas actividades pueden exigir preguntas y respuestas por parte de los alumnos y alumnas.

Conseguimos conjugar así el uso de la lengua extranjera aprendida a través de las rutinas diarias con el que introducimos mediante los diferentes formatos y la realización de las diferentes actividades constituye, en realidad un soporte compartido para la comprensión y la expresión, para la comunicación.

IV. Ampliar contextos y posibilidades de utilización: introducir la nueva lengua en contextos más generales

a) La participación de las familias

La implicación de las madres y de los padres es un recurso de primer orden para favorecer el aprendizaje. Además de ofrecer a los padres la posibilidad de constatar los progresos que realizan sus hijos e hijas, supone una importante vía para la creación de un nuevo contexto en el que el uso de la lengua extranjera es posible. Naturalmente es un uso preparado y dirigido desde la escuela y con un formato poco variado. Pero ofrece la posibilidad de hacer válida la nueva lengua que están aprendiendo en la escuela en el ambiente familiar y afectivo de los niños y niñas.

Además, el éxito que suelen tener ante padres, familiares y amigos, supone una fuente extra de motivación en la escuela. Y al mismo tiempo se trata de un recurso añadido de estimulación del interés de los padres por la educación de sus hijos e hijas lo que redundará en el beneficio, no únicamente de la lengua extranjera, sino de la totalidad de las áreas.

Para los alumnos supone poder expresarse en la nueva lengua que están aprendiendo fuera del contexto escolar, lo cual les dota de seguridad en su aprendizaje y lleva la lengua extranjera a su ambiente familiar y afectivo, contribuyendo a reforzar la vinculación afectiva con éste.

b) La presencia de la lengua extranjera como lengua de comunicación escolar

La lengua extranjera puede y debe ir tomando presencia como lengua de comunicación escolar. Las comunicaciones que parten de los profesores de inglés que atañen a nuestra área o trabajo, pueden tener un formato bilingüe. El proceso de incorporación de la lengua extranjera puede continuar con materiales, entretenimientos, rotulaciones...

La presencia de la lengua extranjera en el contexto escolar contribuirá a la motivación de los alumnos y será testimonio del valor que la comunidad educativa otorga a la nueva lengua.

V. Control y desarrollo de la clase

a) Observar una organización ritual en la creación de nuestras propias rutinas

No todas las rutinas y hábitos pueden venirnos prestados de los maestros y las maestras tutores. Necesitaremos crear nuestras propias rutinas. El grado de ritualidad que seamos capaces de imprimir a nuestras propias rutinas son un factor importante de éxito y efectividad. Hábitos bien contruidos con inicios y finales bien marcados, con recursos para indicar qué se espera de los alumnos y alumnas y qué no se espera o no debe ocurrir, son capaces de crear situaciones bien entendidas y estructuradas que pueden ser utilizadas para la comprensión de nueva lengua.

Pero el uso de la lengua es también muy importante en la construcción de nuestras propias situaciones de comunicación. Estas situaciones, como ya hemos indicado, se basan en la repetición y la predictibilidad. Para cumplir con estos dos requisitos debemos elegir las expresiones de manera que formen parte de la rutina. Por esta razón, de entre las diferentes formas posibles de indicar, solicitar o comunicar alguna cosa, debemos elegir un formato que utilizaremos siempre. Esto facilitará la comprensión y el aprendizaje de la expresión. Las expresiones utilizadas pueden ser planificadas para la producción individual, para ser usadas, por ejemplo, por los encargados. La rotación en el cargo y el mantenimiento de las rutinas a lo largo del curso permitirán la producción por parte de todos.

La repetición de las expresiones y la limitación voluntaria del repertorio de comunicación no solamente facilita la comunicación a los niños y niñas, sino que facilita también el papel del profesor pues permite la dirección de la clase con un repertorio limitado, lo que favorece que docentes con cierta limitación de la competencia puedan usar la lengua extranjera todo el tiempo.

b) Conseguir una vinculación afectiva con nosotros y con la lengua que enseñamos a partir del estímulo positivo, la aceptación de sus expresiones y el componente lúdico del aprendizaje

Otro factor de gran importancia para la eficacia de la propuesta es la consecución de una vinculación afectiva entre los maestros y maestras de lengua

extranjera y los niños y niñas. Esta vinculación afectiva depende de diversos factores entre los cuales podríamos destacar los siguientes:

- Los niños y niñas se sienten competentes en la nueva lengua pues son capaces de entender a los profesores y a los compañeros. Esto crea una sensación de confianza en las propias posibilidades y una aceptación y falta de rechazo al trabajo y las manifestaciones en lengua extranjera.
- A este sentimiento de confianza contribuye muy directamente una actitud por parte nuestra de continuo estímulo positivo. Debemos siempre aceptar las expresiones de los niños y niñas y premiar especialmente las producciones en la nueva lengua que no dependen de una actividad dirigida.

El componente lúdico y activo del aprendizaje es otro factor importante. En este sentido no debemos interpretar el control de la clase en función del silencio y la falta de movilidad, sino en función de la atención y el clima de aprendizaje.

VI. Conclusión

Una propuesta efectiva no es solamente motivadora para los alumnos. Para los maestros y maestras, los resultados en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas son causa de gratificación personal y profesional, al tiempo que hacen nacer un sentimiento de confianza en las propias posibilidades. Este no es un factor desdeñable y participa activamente en reforzar la eficacia general de la propuesta.

Hemos de considerar, por otra parte, nuestra actividad como el punto de partida de un plurilingüismo efectivo que la sociedad actual demanda. Y este plurilingüismo servirá como punto de apertura hacia una cultura más rica, diversa y tolerante.

Dediquémosle, pues nuestra atención y esfuerzo.

Referencias bibliográficas

- ARTIGAL, J. (1990). "Uso y adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años". *Comunicación y Lenguaje*. 7-8.
- (1996). "Introducción del inglés segunda o tercera lengua". *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona: MEC/Rosa Sensat.
- ARZAMENDI, J. et al. "Proyecto europeo para enseñar lenguas segundas o extranjeras a niños y niñas" *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona: MEC/Rosa Sensat.

- BRUNER, J.(1983): *Child's talk*. Nueva York y Londres: W.W. Norton. (Traducción a castellano: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).
- BRUNER, J. (1984). "Los formatos en la adquisición del lenguaje". *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Comp.Linaza, J.L.). Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ ESTEVE, P. (1997). "La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria: un reto posible". *LOGOI, Revista de lenguas*, nº5.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ROIG ESTRUCH, V. (1997). Una propuesta de acercamiento entre la comprensión y la producción oral en una lengua extranjera. *LOGOI, Revista de lenguas*, nº5.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ROIG ESTRUCH, V. (1998). "Hablamos inglés desde el primer día. Una experiencia de introducción temprana de una lengua extranjera". *Aula 72*.
- PÉREZ ESTEVE, P. (1999). "¿Cómo abordar la lengua extranjera en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria?". *Aula 80*.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ROIG ESTRUCH, V. (2001). *Introducción temprana de una lengua extranjera, contenidos curriculares, eficacia y limitación horaria*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas". Universidad de Oviedo. (Publicación en prensa)
- PÉREZ ESTEVE, P. y ROIG ESTRUCH, V. (2001). *Los Formatos: una estrategia didáctica para aprender una lengua extranjera en edades tempranas*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas". Universidad de Oviedo. (Publicación en prensa)
- PÉREZ ESTEVE, P. y ROIG ESTRUCH, V. (2001-2002). *Little Elephant I, II*. Oxford: Macmillan-Heinemann.
- SINGLETON, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

El Trabajo por Proyectos en el aula de Inglés, ¿una nueva perspectiva?

ANA SOBERÓN

Maestra especialista en Lengua Extranjera

C. Arturo Soria - Madrid

En este artículo se presenta el Trabajo por Proyectos como un ejercicio de experiencia vital de reflexión sobre una forma de enseñanza del inglés en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria en la que el niño en el complejo entramado que supone la educación emerge como motor y centro del aprendizaje.

En mi larga tarea de docente y formadora me he encontrado con grupos de profesores de Inglés con inquietudes y dudas sobre cómo es el Trabajo por Proyectos, cómo se lleva a cabo, cuáles son los elementos que lo caracterizan, y cuándo y cómo surge esta perspectiva.

Esto me ha animado a estudiar y reflexionar sobre el tema para que desde mi experiencia de trabajo en el aula y la puesta en orden de las ideas que surgen de la realidad diaria, poder dar unas pautas que hagan coincidir la teoría con la aplicación práctica del Trabajo por Proyectos y facilitar la labor de investigación y exploración en la enseñanza del Inglés en edades tempranas.

Me doy por satisfecha si éstas líneas despiertan en los docentes el deseo de mantener una actitud flexible y atenta a las propuestas de los niños y las niñas, para mediar entre ellos y el aprendizaje crear contextos lúdicos que promuevan la curiosidad, la experimentación y la investigación en el aula y atiendan a sus necesidades y deseos.

Introducción

El Trabajo por Proyectos puede servir de marco de orientación didáctica para la organización de la enseñanza de una lengua extranjera. Este modelo pedagógico surge a principios del siglo xx, dentro de un movimiento basado por primera vez en la experiencia empírica. Se le denominó Escuela Nueva y se convirtió en un enfoque innovador en cuanto estableció el aprendizaje global del niño a partir de sus propias experiencias.

Los principios pedagógicos que la sustentan, tales como, el aprendizaje significativo, la globalidad, la diversidad y la investigación, tienen un especial interés por coincidir con los de la Reforma Educativa.

Si consideramos al Trabajo por Proyectos como perspectiva, no como método, como estableció Kilpatrick en sus puntos de la Escuela Nueva, podemos definirlo como un modelo abierto y flexible que ha ido integrando a sus principios originales, las aportaciones de las nuevas teorías de enseñanza-aprendizaje.

Su actualidad y su interés se debe a que sitúa al niño en el centro del aprendizaje y es el que decide dentro de un marco de trabajo establecido lo que quiere aprender y cómo. El maestro juega un papel de facilitador e intérprete de lo que el niño requiere para su aprendizaje.

Visión histórica

Para entender mejor el Trabajo por Proyectos es conveniente conocer los orígenes y la evolución de la Escuela Nueva y conocer las corrientes que de ella surgen, y sus diferencias ya que éstas, de forma renovada son elementos referentes de la pedagogía actual.

Un precursor de esta escuela es Rousseau, figura clave en el cambio de pensamiento en la educación. En su *Emilio* critica el sistema educativo tradicional y sienta nuevas bases que sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Ideas innovadoras que revolucionan el mundo de la educación y van a dar paso al pensamiento moderno y contemporáneo.

Pestalozzi y Froebel, siguen a Rousseau al dar gran importancia a los libros de consulta y las enciclopedias como fomento de la investigación y la autonomía en el aprendizaje del niño. Proponen un cambio radical de tiempo y espacio en el aula, con horarios flexibles en función de los intereses y de la actividad del que aprende.

Dentro de estas corrientes teórico prácticas Dewey funda en Chicago la primera *Escuela Nueva*. Su conocida frase *learning by doing* resume su pragmática teoría pedagógica. Un discípulo de Dewey, Kilpatrick, materializó en *Project Method* (1918):

- Formación del razonamiento aplicado a la realidad y no a la información de la memoria.
- La información debe buscarse en función de la oportunidad de utilizarla en la práctica.
- El aprendizaje debe llevarse a cabo en un medio natural.
- El problema ha de anteponerse a los principios y nunca al revés.

Las distintas corrientes de la Escuela Nueva se apoyan en la psicología experimental y la observación pero a pesar de tener fundamentos comunes los métodos difieren mucho entre sí.

Decroly propone la globalización y los centros de interés, en los que las ideas van asociadas a un tema surgido de los intereses del grupo, se establece una relación entre el medio y la actividad del niño.

En cambio, Montessori aporta su original concepción de la actividad como medio organizado para crear estímulo y favorecer una disciplina sensorial, en la que todo conocimiento debe estar relacionado con las sensaciones. Establece períodos sensitivos, en los que las transformaciones en la infancia dan lugar a las distintas etapas de desarrollo. Crea un material para que el niño interactúe entre la realidad y su interés; el mobiliario y la ambientación son decisivos estimulantes del aprendizaje. Muestra la necesidad de la investigación científica escolar y su relación con la vida del niño fuera de la escuela.

Freinet difiere de los anteriores en que la escuela va más allá del espacio del aula. Busca integrar las necesidades e intereses sociales del niño con su vida educativa. Da una gran importancia a la actividad. Con los rincones quiere acercar al niño a una realidad parecida a la que vive en su entorno social.

La cooperación entre el grupo y el maestro es uno de los puntos principales de su pedagogía. Todos descubren, investigan y entre todos aprenden y llegan a consensos de organización, aprendizaje y relación. De la cooperación se deriva la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa para ayudar a interpretar la realidad que rodea al niño.

El Instituto de Ginebra fue uno de los grandes impulsores europeos de la Escuela Nueva destacando Cleparéde, Ferrière y Bovet que promovieron su institucionalización. Bovet le dio el nuevo nombre de Escuela Activa. Con las aportaciones de Piaget, Wallon, Vigotski, Bruner, Ausubel, entre otros la Escuela Nueva/Activa llega hasta nuestros días con su propuesta inicial de transformación y renovación cuyo pensamiento central es el respeto a la individualidad de los niños y a su creatividad espontánea.

Actualidad del Trabajo por Proyectos

La coincidencia con los principios de la Reforma Educativa y sus planteamientos pedagógicos hacen de este modelo una alternativa actual y renovadora.

Los puntos de coincidencia son:

- El aprendizaje significativo.
- El aprendizaje social.
- El aprender haciendo.
- La importancia del proceso y su evaluación.
- La diversidad como riqueza de aprendizaje.

Características del Trabajo por Proyectos

- Parte de un tema surge del interés del grupo.
- El tema se elige democráticamente.
- Los contenidos surgen naturalmente del proyecto y no al revés.
- El maestro o la maestra actúa como posibilitador, moderador, orientador y observador.
- Se elabora un índice por consenso.
- El índice recoge los pasos a seguir en el proyecto.
- El índice refleja lo que se sabe, lo que se quiere saber y cómo.
- Los conocimientos previos son el punto de referencia para definir los objetivos de aprendizaje.
- La programación es un esquema flexible que se modifica durante el desarrollo del proyecto.
- Los aprendices eligen cómo quieren aprender.
- En el proceso prima el aprendizaje por descubrimiento.
- El ritmo de trabajo se adapta a las aportaciones y sugerencias del grupo.
- El error es considerado parte del aprendizaje
- El contraste y el diálogo enriquecen el proyecto.
- El tiempo de desarrollo es flexible.
- La evaluación se centra en el desarrollo del proceso.

La Lengua extranjera y los Proyectos de Trabajo

Los Proyectos de Trabajo dan la posibilidad de contribuir desde la lengua extranjera a la formación integral del niño apoyándose en unos principios teóricos que conjugan y dan coherencia a la práctica didáctica. El contexto de aprendizaje se contempla desde una perspectiva globalizadora en la que el niño basándose en los conocimientos previos de la lengua materna y la lengua extranjera que posee, es capaz de interpretar y transformar la información que recibe y construir aprendizajes significativos.

El papel de la maestra es fomentar en el aula actitudes de respeto, seguridad y confianza que promuevan, la autonomía para aprender y para actuar y fomentar el pensamiento creativo.

Su planteamiento estimula y da lugar al desarrollo adecuado de los distintos estilos de aprendizaje por la posibilidad de la toma de decisiones y la elección de tareas.

La lengua extranjera se utiliza en situaciones reales y cotidianas que surgen a propuesta del grupo para resolver un problema o conocer algo que es de su interés, dando la posibilidad de que los niños utilicen la lengua, experimenten e investiguen con ella.

En los Proyectos de Trabajo la lengua extranjera se convierte en un vehículo de comunicación que motiva y despierta en el niño un deseo de participación e implicación en un proceso en el que no es consciente del aprendizaje de la lengua como tal.

El aspecto democrático y socializador de los Proyectos contribuye a fomentar el respeto entre el grupo y la aceptación de los gustos y las opiniones de cada uno.

Proyectos en nuestra programación

La propuesta que se presenta para poner en práctica el Trabajo por Proyectos es realista y flexible y puede adaptarse a los Objetivos de distintos Proyectos de Centro. Es una invitación a integrarlos no necesariamente de forma sistemática, dentro de la programación de aula. El reto que supone su realización implica: estar siempre atento a las preocupaciones e intereses de los niños, propiciar el diálogo y la comunicación entre el maestro y el grupo y estar dispuesto a una constante renovación y cambio. Es un ejercicio de reflexión y de cuestionamiento de la tarea docente que ayuda a innovar y a acercarse más a la realidad del niño.

La realización del Trabajo por Proyectos en el Área de Inglés puede hacerse:

1. Integrado en un Centro en el que el Proyecto Educativo esté basado en el Trabajo por Proyectos coordinado y consensuado por todo el claustro. (p. ej. Colegio Público de la Navata, Madrid , Colegio Público Don Quijote, Madrid, entre otros).
2. Planificado a partir de una invitación a participar en una iniciativa del Ciclo de uno o más tutores (Teatro, visita cultural, merienda, etc).
3. Elaborado por un solo grupo del que surge determinado interés por un tema (una mascota, un juguete, un libro, un invento, un acontecimiento, etc).
4. Coordinado por el Seminario de Inglés y realizado sólo en el Área de Inglés en uno o varios Ciclos (fiestas y costumbres de otros países: Halloween, Thanksgiving, Christmas, etc).
5. Abierto a todo tipo de propuestas que puedan surgir.

Esquema: Pasos a seguir para la elaboración de un Proyecto de Trabajo

El esquema además de guía esencial para la realización del Proyecto, es un instrumento que recoge y organiza la información del desarrollo del mismo.

En él se reflejan: el punto de partida, el proceso, el aprendizaje y las incidencias. Sirve además para recoger la evaluación del desarrollo del Proyecto, reflexionar sobre sus aciertos y problemas, analizar la práctica docente y también como marco de referencia para la programación con otros grupos. El objetivo de este esquema es ayudar a sistematizar la tarea del aula y proporcionar un instrumento útil al profesorado. En él se proponen los siguientes pasos a seguir:

1. Contexto

Donde se especifica el curso, sus características y el origen del Proyecto. La iniciativa puede partir de un curso, de un grupo de niños, de un acontecimiento, de uno o más docentes, etc. Los que participan en él pueden ser todo el Ciclo, sólo el Área de Inglés etc.

2. Asunto

El asunto es el desencadenante del motivo de aprendizaje y surge de los niños como un interés, un problema, o algo a resolver. Aquí se recoge porqué surge (una fiesta, algo en relación con el tema en el que están trabajando, una propuesta de la maestra, un acontecimiento puntual de algún miembro del grupo etc).

3. Definición de los objetivos del Proyecto

El maestro define los objetivos de procedimientos del Proyecto teniendo en cuenta la conexión con los objetivos de nivel y de Ciclo y la vinculación con el trabajo que se está realizando en el aula. Los objetivos de contenidos conceptuales y de actitud se deciden con el grupo una vez elegido el tema. Este paso en el Proyecto es clave ya que los contenidos de procedimientos del Área de lengua extranjera y de las otras Áreas de la lengua materna son el soporte en el que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Elección del tema

El tema se decide por consenso y argumentación democrática y por la conexión y coincidencia con los Objetivos del Proyecto definidos en el paso anterior por el docente. La lengua a utilizar depende del criterio del maestro según las aptitudes y necesidades del grupo. En Infantil y en los primeros cursos de Primaria, es aconsejable que este paso se haga

en lengua materna para conseguir que todo el grupo participe y que con el aporte de sus ideas quede más clara la elección. La diferencia entre el paso 2. y el paso 4. es que en éste además de un intercambio de opiniones hay una decisión democrática.

5. Elaboración de un índice

El maestro junto con el grupo comienza la elaboración del índice. Refleja de forma esquemática lo que ya se sabe del tema y lo que se quiere saber. Se coloca en un lugar visible de la clase.

6. Recopilación de información

El maestro aporta recursos e ideas y fomenta una alta participación de los niños en esta tarea. Además de proporcionarles material disponible de aula, debe animar a los alumnos a traer de casa recursos que tengan a su alcance y puedan ser útiles para buscar información sobre el tema: vídeos, libros en inglés, revistas, Internet, personas de habla inglesa etc. En este momento es aconsejable una carta informativa a las familias para que colaboren en la medida de sus posibilidades en el acopio de información y de material para el Proyecto.

7. Consenso en la organización del trabajo

En este paso los niños aportan sugerencias de las actividades a realizar y el docente orienta y argumenta los cambios necesarios organizando de manera secuenciada las actividades que el grupo por consenso ha decidido realizar. Las actividades se añaden al índice (5.)

8. Desarrollo

Paso en que las actividades se siguen tal como han sido diseñadas y consensuadas por el grupo, pero abiertas a la posibilidad de modificaciones y a nuevas aportaciones que surjan durante el proceso.

El docente propicia el protagonismo del grupo en su decisión de aprendizaje, orienta, da seguridad, confianza y promueve la autonomía. Su papel es central cuando tiene que intervenir para enseñar el lenguaje, el vocabulario, las técnicas y los procedimientos necesarios para la ejecución del Proyecto. Es también moderador de conflictos y toma de decisiones en los casos en que no haya acuerdos. Por último observa la evolución individual y grupal durante el proceso.

9. Contenidos trabajados en el Proyecto

Finalizado el Proyecto se añaden los contenidos de aprendizaje a la programación general. Servirán de referencia a nuevos Proyectos y de fuente de información a padres, madres y docentes.

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Una última valoración de cómo han visto el Proyecto los niños, cómo se han involucrado en él, el grado de interés de cada uno y el progreso individual experimentado es una labor del docente partiendo de la autoevaluación de los niños y de su actuación didáctica. Sistematizar este paso implica reflexión y renovación por parte del profesorado.

En la elaboración de estos pasos he adaptado los que proponen Fernando Hernández y Montserrat Ventura en *LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO POR PROYECTOS DE TRABAJO*, lectura imprescindible en este tema.

Sugerencia de esquema a completar durante el proyecto

1)	Contexto	Maestro.
	Curso:	
	Características:	
	Origen del proyecto y organización: (Cómo surge y cómo se organiza: con toda la Etapa, con el Ciclo, distintos Cursos del Área de Inglés, un solo grupo).	
2)	Asunto	Alumnos-Maestro.
	¿Hay preguntas que los niños quieren resolver?.	
	¿Surge de los niños en conexión con lo que están trabajando?	
	¿Surge de una propuesta de la maestra?	
	¿Surge de la cercanía de una fecha festiva?	
	Otros.	
3)	Definición de los objetivos del proyecto	Maestro.
	Especificación de los contenidos de procedimientos; conexión con los objetivos de nivel y de ciclo y la vinculación con el momento en que se encuentra el trabajo en el Ciclo.	
4)	Elección del tema	Alumnos-Maestro
	Por argumentación democrática	
	Por conexión con el interés informativo del tema que presentan los alumnos y los objetivos definidos por el maestro.	
5)	Elaboración de un índice	Alumnos-Maestro
	Esquema básico de trabajo. Propuestas individuales recogida de información por el profesor.	
	Reparto de tareas.	
6)	Búsqueda y recopilación de información	Alumnos-Maestro
	Libros en inglés y lengua materna, álbumes, recortes de revistas, videos, Internet y otros.	
7)	Consenso de organización de trabajo	Alumnos-Maestro
	Toma de decisiones de lo que se va a hacer y reparto de trabajo.	
8)	Desarrollo	Alumnos-Maestro
	Incidencias, cambios, comentarios, etc	
9)	Contenidos trabajados en el proyecto	Maestro
	Según su evolución y sujeto a nuevas aportaciones y cambio de decisiones para dejar constancia de lo aprendido y para que sirva de punto de partida de nuevos proyectos y contrastar con los objetivos de ciclo.	
10)	Evaluación	Maestro
	Autoevaluación, evaluación del proceso, evaluación del grupo, evaluación personal.	

Contexto de los ejemplos de proyectos a presentar

La Sociedad Cooperativa de Enseñanza Arturo Soria es un centro escolar de Madrid sustentado por una cooperativa de padres y madres de alumnos cuyo fin último es alcanzar un alto grado de calidad en la educación de sus hijos, para formar ciudadanos críticos que participen activamente de forma autónoma en su sociedad.

En el Colegio Arturo Soria, el Inglés se ha impartido en todos los niveles de enseñanza desde Infantil hasta COU, desde su fundación en el año 1978.

El centro siempre ha considerado la iniciación en la lengua extranjera en edades tempranas, como un elemento enriquecedor que favorece al desarrollo cognitivo del niño y abre una nueva dimensión en su vida de habilidad, conocimiento, tolerancia y entendimiento.

La necesidad de adaptar la lengua extranjera a los intereses de los niños, y la de crear un ambiente que proporcione un contexto natural en el que haya un deseo auténtico de comunicación, ha hecho que el Seminario de Lenguas Extranjeras haya tenido siempre una especial preocupación por conseguirlo y haya puesto todos los medios necesarios para innovar e investigar en el aula favoreciendo el descubrimiento de nuevas vías de la enseñanza-aprendizaje del inglés en edades tempranas.

El origen de este modelo de Proyectos de Inglés que vamos a presentar surge en la Etapa de Educación Infantil del Colegio Arturo Soria. Al principio el equipo de tutoras de esta Etapa estimó que debían adaptar su forma de trabajo a las necesidades reales de los niños iniciando así un camino de búsqueda.

La exposición de L'OCCHIO SE SALTA IL MURO, propiciada en 1985 por el Ministerio -entonces de Educación y Ciencia- y por la Comunidad de Madrid, contribuyó a esa búsqueda. Trataba de una experiencia en Educación Infantil de las Escuelas Municipales de Regio Emilia, Italia que despertó un gran interés en el Colegio cuya Dirección envió a dos tutoras del equipo de Educación Infantil para estudiar de cerca la experiencia. De vuelta de Italia se planteó exponer a los niños de forma más sistemática a experiencias interesantes, organizando el espacio de tal manera que diera lugar a la observación, la experimentación, la comunicación y la autonomía. Se buscaron situaciones en las que los niños pudieran establecer conexiones entre lo que ya sabían y las nuevas experiencias, respondiendo a la idea de globalización. El niño pasó a tener más protagonismo, a participar activamente en Proyectos, Centros de Interés, Rincones, Talleres y Talleres de Padres dentro de una dinámica renovadora que aún continúa. El Inglés se integró en algunos Proyectos de Infantil como fiestas, salidas etc, considerándolo como un elemento más en el Proyecto Educativo Global de la Etapa. Se buscó la coincidencia de contenidos de procedimiento y actitudes en las lenguas materna e inglés y también

en la dinámica, hábitos y rutinas del aula. Teniendo en mente que lo importante *no es el qué sino el cómo*.

Los temas se apoyaban en los conocimientos previos y coincidiendo frecuentemente con los que se estaban investigando en lengua materna pero desde un ángulo distinto para evitar la repetición. Fue creado un taller de Inglés donde se descubrieron nuevas perspectivas y se favoreció enormemente la posibilidad del Trabajo por Rincones y por Proyectos.

Más tarde el equipo de Inglés de Primaria continuó en la línea de un mayor acercamiento a la realidad del niño y sus intereses. Con el asesoramiento y apoyo de los tutores de Ciclo se elaboraron Proyectos que consiguieron entusiasmar y hacer disfrutar a los niños con el Inglés.

El Trabajo por Proyectos en la práctica

Presentamos una pequeña muestra de Proyectos realizados en el Colegio Arturo Soria, en la que las aportaciones de los niños y las niñas han sido tan ricas y variadas que ha supuesto un reto canalizar e impulsar sus deseos de conocer e investigar de forma autónoma y activa y materializarlos en la práctica.

El marco dónde se recoge la información debe de utilizarse de manera flexible y debe servir de instrumento para organizar mejor la reflexión sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje, y adaptar los pasos a la realidad de la Etapa en la que se está trabajando tomando como referencia Las orientaciones curriculares en este caso las de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.

Proyecto 1 Toby

1. Contexto

Curso: 3º de Educación Infantil

Características: El grupo ha trabajado inglés desde 2º de Educación Infantil. Tiene una motivación alta por el Inglés. Hay un niño bilingüe que apoya y motiva a los niños a imitarle y aprender

Origen del proyecto y organización: La puerta de la clase tiene mal la cerradura y se abre constantemente. Algunos niños dicen que creen que es un duende. Empezamos por aprovechar la imaginación de los niños y las niñas, saludando al duende al abrirse la puerta, poniendo una silla para que pueda sentarse, bajando el tono de voz para que no se asuste, y de ahí surge la curiosidad de cómo es. Algunos dicen que lo han visto y lo describen a sus compañeros

Duración: Tres semanas (3 sesiones de media hora de clase semanal).

2. *Asunto*

¿Cómo es el duende?

3. *Definición de objetivos del proyecto*

Objetivos de procedimientos

- Hacer hipótesis
- Reconocer y decir rasgos físicos
- Asociar rasgos físicos que son iguales
- Producir mensajes breves de forma oral
- Objetivos de actitudes
- Interés por un personaje desconocido
- Interés por hablar de un personaje en inglés.

4. *Elección del tema*

Los niños y las niñas querían conocer al duende y nos pusimos a la tarea.

5. *Elaboración de un índice*

Sabemos: Preguntar y decir el nombre y decir cómo es.

Queremos: Poder conocer al duende y ser sus amigos y hablar con él en inglés.

6. *Recopilación de información*

Libros de duendes en lengua materna. Duendes de peluche y de otros materiales que traen los niños.

7. *Consenso organización de trabajo*

Actividades:

Dibujos de los niños de cómo se imaginan el duende (Individual)

Describir la cara del duende de cada uno en inglés (Grupo)

Dibujar el duende siguiendo las sugerencias de los niños (Grupo-Maestra)

Inventar una canción para llamar y saludar al duende (Grupo-Maestra)

Juego de buscar al duende (Grupo-Maestra).

8. Desarrollo

Su hipótesis era que el duende era invisible, pero que algunas veces se le podía ver y para poder verlo teníamos que descubrir entre todos su aspecto físico y además hablarle en inglés.

Utilizamos juegos en el espejo para decir las partes de la cara con su propio cuerpo.

Dibujamos en la pizarra la cara del duende con las sugerencias de todos. Al día siguiente se oyó un fuerte golpe en la puerta, había un sobre en el suelo, lo abrimos con gran emoción, pues estábamos seguros de que era una misiva del duende, y en ella nos enviaba su retrato, diciéndonos su nombre y un saludo en Inglés.

Los niños y las niñas pensaron que Toby necesitaba amigos para jugar. Cada uno confeccionó una marioneta de duende, le puso un nombre a su gusto y muchos de estos nombres sonaban algo a inglés.

Le presentaron al grupo diciendo el nombre que le habían puesto y le señalaban simulando que eran el duende y decían las partes de la cara.

Los niños disfrutaron mucho del misterio y del personaje imaginario que día a día ellos habían ido creando.

9. Contenidos trabajados en el proyecto

<i>Objetivos</i>	<i>Evaluación</i>
Saludar y preguntar el nombre	Se comunica a través de la marioneta
Cantar una canción	Participa activamente en representación de la canción
Reconocer las partes de la cara	Muestra comprensión de forma no verbal
Participar en las actividades	Disfruta del proyecto

Contenidos

<i>Concepto</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Actitudes</i>
Entender el límite entre la fantasía y la realidad	Intercambio oral de información	Interés por obtener información
Lenguaje Vocabulario conocido: <i>Hello, Goodbye, friend.</i> <i>Eyes, nose, mouth, ears.</i> <i>Door</i>	Interpretación de una canción Reconocimiento de las partes de la cara	Disfrute de la participación en grupo Satisfacción por reconocer palabras en inglés

Lenguaje conocido:		
<i>This is my (friend);</i>	Confección de un duende	Interés por hablar en
<i>Come here, come in , sit down please.</i>	Mostrar comprensión realizando acciones	Inglés
Vocabulario nuevo:		
<i>Head, face, dwarf</i>	Simulación de un personaje	
Lenguaje Nuevo:		
<i>Where are you? You are my (friend)</i>		
<i>I love you</i>		
II		

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Maestra: En ocasiones el entusiasmo y la imaginación ha superado las expectativas de la maestra. El objetivo de conseguir participación e interés y disfrute se ha cumplido. El grupo con sus ideas ha ido sugiriendo las actividades para que la maestra haya podido ir buscando el lenguaje adecuado y las actividades adecuadas para la organización del aprendizaje. El índice en esta Etapa se hace corto para que los niños tengan ideas claras y amplias para poder seguir las sugerencias de los niños y las niñas.

Alumnos:

El Proyecto ha mantenido el interés y la motivación de todo el grupo, cada día ha sido una ocasión de alegría y expectación por lo que iba a ocurrir en el aula.

Cabe destacar la implicación y participación de niños que no siempre están motivados: el contexto les da seguridad y refuerza su autoestima.

Proyecto 2 El gusano

1. Contexto

Curso: 1º de Educación Primaria

Características: Han comenzado inglés desde Educación Infantil. Grupo muy motivado e interesado por las actividades. Hay dentro del grupo dos subgrupos diferenciados respecto a su participación uno numeroso que repite y participa y otro más callado pero que se involucra en las actividades además hay un niño con pequeñas dificultades de aprendizaje en todas las áreas que va superando.

Origen del proyecto y organización: Surge por el interés por parte del grupo de la clase. Una niña encontró un gusano en el patio lo puso en una caja y lo llevó a clase. Sus compañeros dieron sus opiniones sobre si era adecuado que estuviera en la caja, qué iba a comer, en dónde iba a vivir, todo esto abrió un mundo de posibilidades e ideas alrededor del gusano que aprovechamos.

Duración: Dos semanas (3 horas de clase de una hora semanal).

2. *Asunto*

¿Son todos los gusanos iguales?, ¿Pueden vivir en una caja?, ¿cuál es el mejor sitio para vivir?

3. *Definición de objetivos del proyecto*

Objetivos de procedimiento

Conocer el hábitat del gusano

Asociar gusanos de la misma forma y color

Cantar una canción

Confeccionar un gusano

Objetivos: actitudes

Interés por los gusanos

Disfrutar participando en las actividades.

4. *Elección del tema*

El gusano y el lugar donde debe vivir.

5. *Elaboración de un índice*

Conocemos: el concepto de grande y pequeño y sabemos decir algunos colores en inglés.

Queremos aprender: Decir cómo son algunos gusanos, cantar a nuestro amigo el gusano en inglés y conocer a otros.

6. *Recopilación de información*

Libros y vídeos de naturaleza en lengua materna y en inglés, cromos.

Actividades:

Leer información sencilla aportada por los alumnos y de la escogida y elaborada por la maestra. (Maestra -Grupo).

Con la información anterior decidir el tamaño y color de los gusanos (Grupo-Maestra).

Cantar una canción. (Grupos).

Confeccionar gusanos para hacer un mural. (Grupos).

Agrupar los gusanos según su color y su tamaño. (Grupos).

7. Desarrollo

Fue muy interesante la información que aportaron los niños y las niñas. Decidieron que el gusano podía vivir en una caja si se le daba de comer, pero que era mucho mejor para él vivir en la hierba del campo. Colorearon gusanos después de investigar en los libros, predominaron los gusanos de varios colores, algunos grandes y otros pequeños, porque se les dieron siluetas ya recortadas con éste propósito. Un niño nuevo, Víctor, nos enseñó una canción y un baile que había aprendido en la guardería, fue un éxito, ya que el interés de los niños y las niñas creció al ser un compañero el que les enseñaba.

Hicieron hierba para el mural y algunos animales pequeños. Colocaron los gusanos con masilla en el mural para poder moverlos, agruparlos y jugar con ellos.

El gusano que provocó el interés del grupo estuvo algunos días en clase y luego lo llevamos al parque y lo dejamos en la hierba para que fuera a buscar a sus amigos.

9. Contenidos trabajados en el proyecto

<i>Objetivos</i>	<i>Evaluación</i>
Conocer dónde viven los gusanos	Buscar información y reconocer el hábitat
Confeccionar un mural	Participar en la elaboración del mural
Participar en una canción y un baile	Responde de forma no verbal a la canción mediante el baile
Seguir instrucciones	Coloca los gusanos en el mural según se indica
Despertar interés por los gusanos	Participa en el cuidado del gusano de clase

Contenidos

<i>Conceptos</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Actitudes</i>
Los gusanos viven en la hierba del campo y algunos frutos	Relación del gusano con su hábitat	Satisfacción por aprender

Lenguaje	Reconocimiento de un	Respeto a las opiniones
Vocabulario conocido	gusano por su color	
<i>Red, yellow, green, blue, orange. Big, small. Spiders</i>	Asociación de gusanos por su tamaño	Curiosidad por los gusanos
Lenguaje conocido:	Coordinación motriz y ritmo	Aceptación de las normas de clase
<i>The spider is (yellow). The spider is (big)</i>	Respuesta física a las palabras del baile	
Vocabulario Nuevo:	Clasificación de animales	
<i>Grass, worm, butterfly, box</i>		
Lenguaje nuevo:		
<i>It's the dance of the worms. One step to the (front/back) Turn around</i>		

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Maestra: Se han cumplido los objetivos para éste Proyecto. A la propuesta inicial se han ido añadiendo elementos imprevistos como el baile y la canción que nos enseñó Víctor. También al hacer la hierba el grupo sugirió otros animales que también viven allí, como la araña y la mariposa. Esta idea ayudó a elaborar una actividad de discriminación y asociación. La planificación inicial se ha ido modificando y modelando de acuerdo con las aportaciones del grupo. De éste Proyecto salió otro, porque al final de éste una niña trajo el libro de *The very hungry caterpillar*. Este es un claro ejemplo de cómo el interés de un proyecto se va moviendo y es capaz de generar otros nuevos.

Alumnos: Todos los niños y las niñas han estado felices y motivados y han participado activamente a lo largo de todo el Proyecto. Aunque el lenguaje y vocabulario nuevos no han sido muy extensos han tenido la oportunidad de usar la lengua en contextos reales y que invitaban a la comunicación.

Conclusión

La enseñanza de una lengua extranjera, desde una perspectiva globalizadora es una aventura maravillosa por todos los aspectos que contempla y por la creatividad que permite desarrollar. El Trabajo por Proyectos abre nuevos caminos de investigación y renovación en la enseñanza, motiva y anima en la tarea docente y revierte en beneficio de los aprendices. Recordemos que los niños que se inician en una lengua extranjera saben mucho de ella ya que traen consigo un inapreciable bagaje de conocimiento: su interpretación de la realidad y su experiencia en lengua materna.

Lo bello de los Proyectos, es la gran riqueza creativa que los niños generan en el proceso. El ambiente que se crea en el aula y las emociones que suscita, invita al educador a escuchar y acercarse a sus alumnos y a sentarse en sus pequeñas mesas para ver y sentir de distinta manera la tarea educativa. El Trabajo por Proyectos es una vía que abre a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nuevas perspectivas y descubre lo cotidiano como extraordinario y motivador. La riqueza del mundo de los niños y las niñas nos brinda la posibilidad de compartirla y no desaprovecharla.

Bibliografía

- AMEGAN, S. (1993). Para una Pedagogía activa y creativa, Trillas, México.
- AUSUBEL, D.P. (1976). Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo. México Trillas.
- AZNAR S./ SERRAT E: Coord. (2000). Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Ref. de actualidad. Ed. Horsori. Barcelona.
- BETLHESTONE, F. (1998). Creative Children, Imaginative Teaching. Open University. Buckingham. UK.
- BRUNER, J. (1983). Child's Talk. OUP. Oxford.
- BRUNER, J (1986). Desarrollo Cognitivo y Educación. Morata. Madrid.
- BRUNFÍT C.; Moon J. y Tongue R. (1991). Teaching English to Children. Harper Collins. London.
- COLOM, A. (coord) y Otros (1997). Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Ariel. Barcelona.
- DECROLY, O. (1961). Introducción al método Decroly. Losada. Buenos Aires.
- DÍAZ NAVARRO, C. (1995). La oreja verde de la escuela. Ed. La Torre. Madrid.
- DÍAZ NAVARRO, C. (1998). Projectando otra escuela. Ed. La Torre. Madrid.
- DEWEY, J. (1989). Cómo pensamos. Paidós. Barcelona.
- COLL, C. (1991). Psicología y Curriculum. Paidós. Barcelona.
- CROLL, P. (1995). La observación sistemática en el aula. La Muralla. Madrid.
- ELLIS, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. OUP: Oxford.
- ELLIS, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. OUP: Oxford.
- ELLIS, G. Sinclair, B. (1991). Learning to Learn English. CUP. Cambridge.
- ELLIOT, J. y Otros. (1997). La Investigación -acción en Educación. Morata. Madrid.
- ENTWISTLE, N. (1998). La Comprensión del Aprendizaje en el Aula. Paidós/MEC. Barcelona.
- ESCAÑO, J., GIL DE LA SERNA, M. (1994). Cómo se aprende y cómo se enseña. Horsori. Barcelona.
- FISHER, R. (1995). Teaching children to think. Stanley Thornes. Cheltenham. UK.
- GUILFORD, J.P. (1997). Way beyond the IQ Creafvye Synergetic Ltd, New York: Great Neck.
- HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M.(1992). La organización del curriculum por Proyectos de Trabajo. Graó. Barcelona.

- MEDINA, A. y Otros (1990). Como globalizar en la enseñanza. Cincel. Madrid.
- M.E.C. (1992). Orientaciones didácticas. Cajas Rojas de Educación Primaria. Madrid.
- MOYLES, J. ed. (1998). *Beginnig Teaching: Beginning Learning in Primary Education*. Open University. Buckinham.
- NOVAK, J. (1982). Teoría y práctica de la educación. Alianza Editorial Madrid.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- NUNAN, D. (1988). *The Leamer -Centered Curriculum*. CUP. Cambridge.
- OREM, R.C. (1986). La teoría y el método Montessori en la actualidad. Paidós. Barcelona.
- PABLO, P. DE; VÉLEZ R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Alambra, Longman. Madrid.
- POZO, J.L. (1989). *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann. London.
- TANN, C.S. Ed. (1993). *Developing topic work in the Primary School*. The Falmer Press. London.
- TONUCCI, F. (1993). ¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación 15 años después.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid.
- VIGOTSKY, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires.
- ZABALA, A., VIDIELLA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó, Barcelona.

Artículos

- GRUPO MINERVA (1994). "En contra del método de Proyectos" Cuadernos de Pedagogía, nº 221.
- HERNÁNDEZ, F. (1988). La globalización mediante Proyectos Trabajo. Cuadernos de Pedagogía, nº185.
- HERNÁNDEZ, F. (1992). A vueltas con la globalización. Cuadernos de Pedagogía nº 202.
- RIERA, S; VILARRUBIAS, P. (1986). Globalización e interdisciplinariedad. Cuadernos de Pedagogía, nº139.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1989): El currículo globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. Cuadernos de Pedagogía nº 172.
- ZABALA, A. (1989). El enfoque globalizador, Cuadernos de Pedagogía nº168.
- ARNAU, J, y Otros (1992). *La educación bilingüe*. ICE/Horsori. Barcelona.

Catálogo

- MALAGUZZI L. y Otros (1984). *L'occhio se salta il muro*. Ayuntamiento de Reggio Emilia. MEC. Madrid.

Proyecto bilingüe español/inglés

JOY MORRIS

JOANNE RAMSDEN

CELIA MERCADER RODRÍGUEZ

JACQUELINE RITCHIE

EMILIA LAGE RÍOS

CAYETANO RAMÍREZ FACIO

DAVID SÁNCHEZ PÉREZ

Grupo de profesores de Lengua Extranjera.

C.P. Infante D. Juan Manuel - Murcia

C.P. José M.^a Lapuerta - Cartagena

En febrero de 1996, el Ministerio de Educación y Cultura firmó un Convenio con el British Council para la puesta en marcha de un proyecto para introducir enseñanza bilingüe en 42 colegios públicos por toda España, incluyendo dos en la región de Murcia: Colegio Infante Don Juan Manuel de Murcia y José María de la Puerta de Cartagena. El proyecto se inició con niños de tres años y cada año se ha ido ampliando al nivel siguiente de manera que en la actualidad se está impartiendo en cuarto curso de Educación Primaria. En ambos colegios hay profesores nativos y especialistas españoles de inglés.

Según Krashen, en el proceso natural hay tres factores primordiales para que la adquisición de un idioma pueda realizarse:

- muchas horas de escuchar y oportunidades de entender 'comprehensible input'
- derecho al respeto del periodo de silencio (right to silence)
- ambiente distendido y relajado (low affective filter)

y el proyecto bilingüe nos permite obtener éstos a través de la naturalidad con que están planteadas las clases.

El principio fundamental del proyecto bilingüe era y es una enseñanza basada en una visión global del proceso de adquisición. No es cuestión de dar a los niños más horas de inglés, sino de emplear el inglés como instrumento de transmisión de los otros conceptos y conocimientos curriculares adecuados y relevantes en cada etapa. De esta forma, se sigue el mismo programa que las maestras tutoras a nivel de temas, objetivos y contenidos con la diferencia de que el idioma de instrucción es el inglés en vez del castellano en varias de sus sesiones semanales. En Educación infantil, se mantienen las rutinas cotidiana-

nas, marcando los cambios de actividad y momentos del día igual que su tutor, como base del trabajo. El inglés es un instrumento, no un fin en sí mismo. Se enseñan y practican los conceptos a través del inglés y el inglés a través de los conceptos, imitando en lo posible el proceso natural donde los niños no son conscientes de aprender un idioma. El idioma en la vida real es un medio de conseguir cosas; relacionarse, comunicarse, obtener información, comida, entretenimiento etc. y sobre todo en la infancia es una fuente de juego y placer y esto es lo que intentamos recrear, dentro de las limitaciones del aula.

La metodología empleada hace hincapié en el desarrollo de la comprensión oral. Las clases se desarrollan totalmente en inglés y usando los profesores esa misma lengua fuera de clase, al objeto de que los niños entiendan el idioma como una forma normal de comunicación y asocien su relación con esa persona, con un idioma concreto.

Algunas actividades llevadas a cabo son iguales que en una clase convencional de inglés: canciones, juegos, cuentos, pero evitando una excesiva simplificación del input, se complementan éstas con otras actividades habituales en las clases de otras asignaturas: clasificación y categorización, psicomotricidad, resolución de problemas, búsqueda de similitudes y diferencias, elaboración de murales y manualidades, etc., según la etapa. Se asume que los niños no hablen al principio, pasen por el 'periodo de silencio' y no se les obliga a hablar hasta que quieran. Mientras tanto, los alumnos pueden participar en todo momento de forma no verbal: haciendo los gestos que acompañan a las canciones y los cuentos, obedeciendo con las instrucciones (Total Physical Response), creando objetos que luego se emplean para interrelacionarse etc. En realidad, la mayoría de los niños hablan muy pronto porque ven que es otra forma de participar y jugar, pero se respetan las personalidades y los ritmos de cada uno. Se observa que el progreso es muy similar al de un niño aprendiendo su lengua materna, aunque más lentamente: mayor capacidad de comprensión que producción, palabras sueltas o frases cortas con significado global, combinaciones originales de dos palabras para formar conceptos nuevos como 'Glue finished!', 'Dog hungry' etc. e interacción espontánea.

Cuando llegan a primaria, los niños tienen ya una buena base de comprensión y el profesor puede explicar conceptos relativamente difíciles y abstractos, aunque siempre apoyándose en demostraciones y material visual como manera de compensar las limitaciones en el idioma. Es en el esfuerzo de entender y resolver dudas donde más se notan las posibilidades de involucrar a los alumnos al máximo.

La etapa de Educación Infantil está concebida de forma global, abarcando las tres áreas de experiencia: identidad y autonomía personal, medio físico y social, y comunicación y representación como la base del programa. En Educación Primaria, donde el horario está más enfocado a las diferentes áreas, las

sesiones dadas con el proyecto bilingüe trabajan una combinación de: conocimiento del medio, plástica, dramatización, matemáticas, educación física y lengua inglesa, según las posibilidades de cada centro, pero globalizando los contenidos al máximo. En plástica, por ejemplo, creando modelos de los conceptos trabajados en conocimiento del medio etc. En todo momento se utiliza al máximo una metodología activa y dinámica, con mucho apoyo visual, demostración de conceptos, experimentación sobre todo en los conceptos de conocimiento del medio y al tiempo que se fomenta la comunicación de los alumnos combinando la comunicación verbal con la no verbal, igual que hacen, al principio los niños pequeños en su lengua materna.

En ningún momento este programa supone un detrimento en la adquisición de la lengua materna o en los objetivos finales de Educación Primaria, sino que al contrario supone un beneficio adicional para el niño. El poder acceder a un tipo de enseñanza bilingüe permite al niño la inmersión en proyectos curriculares integradores de las dos culturas, hispana y británica, sin dejar de lado los conocimientos básicos de ambos sistemas educativos para que en ningún momento se produzcan lagunas en el aprendizaje. Al contrario, se favorece un mayor enriquecimiento y apertura hacia otras culturas, y un mayor dominio de la lengua inglesa.

Es evidente que esta forma de trabajar supone mucho esfuerzo por parte de los profesores involucrados en el proyecto que tienen que coordinarse estrechamente e ingeniar y crear los materiales adecuados. Pero la educación bilingüe también ofrece a los alumnos más flexibilidad mental, mayor autoestima, contacto y comunicación real junto con una actitud positiva hacia otra cultura que les será de ayuda en el futuro.

A continuación desarrollamos una unidad didáctica programada para el tercer curso de Educación Infantil centrada en el tema de “La Primavera” para ilustrar el cambio de enfoque en la concepción de la enseñanza.

El tema de la primavera es uno de los 10 temas que se trabajan a lo largo del año académico y por tanto un centro de interés importante. Está programado para 3 ó 4 semanas que en el programa bilingüe abarca aproximadamente 20-30 horas de clase. Dentro del tema se trabajan otros conceptos como números, colores, formas, relaciones espaciales, psicomotricidad etc., pero siempre que es posible se trabaja de una forma globalizada, por ejemplo contando las flores de primavera, hablando de los colores de una mariposa, haciendo mímica de una flor creciendo, movimientos de los animales etc. con el fin de dar coherencia al tema y no solo con conceptos aislados.

A continuación vamos a detallar los contenidos para el tema en general (la primavera y los cambios que este implica) y uno de los mini-temas (el ciclo vital de las ranas), para niños de 5 años. Como han recibido más horas de input y un estilo distinto de enseñanza, nuestros alumnos tienen niveles re-

ceptivos altos del idioma y más aceptación de un input más largo totalmente en inglés que los niños en aulas normales de infantil. Esto se nota sobre todo en la cantidad de vocabulario reconocido, aún así pensamos que el enfoque en sí mismo se puede aplicar en cualquier aula y es mucho más enriquecedor tanto para niños como para profesores.

Tema: la primavera

Contenidos

Objetivos generales

Identidad y autonomía personal

- adquirir la coordinación y el control dinámico del propio cuerpo para la ejecución de tareas y actividades de juego
- descubrir y utilizar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo
- adecuar su comportamiento al de los demás sin actitudes de sumisión o de dominio, desarrollando actitudes y hábitos de ayuda y colaboración.

Medio físico y social

- observar los cambios y modificaciones que se producen en los seres vivos del entorno (animales y plantas)
- mostrar interés y curiosidad hacia los elementos de la naturaleza, desarrollando la creatividad.

Comunicación y representación

- comprender y reproducir cuentos y canciones de tradición cultural
- disfrutar con las tareas y las distintas creaciones plásticas
- ser capaces de seguir las dinámicas de las clases en otro idioma
- intentar expresar deseos y necesidades en inglés
- utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión para aumentar sus posibilidades comunicativas
- mantener una actitud relajada y atenta durante las audiciones y cuentos
- utilizar la serie numérica para contar elementos y resolver situaciones problemáticas.

Temas transversales

La importancia de cuidar y respetar la naturaleza

La importancia de compartir (cuento de 'Selfish Giant').

Conceptos no-lingüísticos

Los cambios del clima y su efecto

La naturaleza en esta estación del año (la primavera)

Características y necesidades de las plantas (aire, luz, agua, sol)

Características y ciclo vital de flores y plantas

Características y ciclo vital de las ranas

Características y ciclo vital de los gusanos y mariposas (gusanos de seda)

Características de otros seres vivos (mariquitas, pollitos, corderos etc.) (ver recursos)

Lateralidad y simetría.

Vocabulario clave y conceptos lingüísticos

Nuevo

Spring/fence/garden/giant

Seed/root/stem/bud/petal/blossom/branch/

Frogspawn/tadpole/froglet/tongue

Pool/splash/lily pad/dragonfly/log/bug

Caterpillar/cocoon/butterfly/wings

Chick/lamb/ladybird/duckling

To swim/to grow/to change/to spin/to turn

To water/to sprout/to flap/to stretch/to wriggle

Revisado/Reconocido

Winter/cold/warm/sun/rain/water/air

cloud/wind/tree/ leaf/flower/water/

frog/tail/legs/head/mouth/teeth/fly

fish/duck (&more animals in stories)

fruit (& other food in stories)

in/out/big/small/happy/sad/good/bad

to eat/to jump/to be hungry/to come

in/out/to go out of/to open/to close/to

fly/to push

right/left

colours/numbers/shapes

boy/girl/children/mummy/baby

Procedimientos

- observar y seguir información presentada sobre procesos y conceptos claves, apoyándose en el material visual presentado
- escuchar cuentos y captar ideas globales y específicas,
- predecir eventos, adivinar el sentido a través del contexto, comentar lo que ha sucedido etc. en cuentos
- responder verbal y no verbalmente a preguntas relacionadas con los cuentos

- participar verbal y no verbalmente en canciones, “action rhymes”, “chants”
- elaborar un mural grande y dibujos individuales para representar los cambios primaverales
- elaborar en grande e individualmente una representación del ciclo vital de la rana
- participar en actividades de psicomotricidad: crecer como plantas (estirado-encogido), moverse como mariposas, ranas etc.
- participar en juegos siguiendo instrucciones.

Actitudes

- participación activa en cuentos, canciones, juegos etc.
- valoración del trabajo bien hecho
- curiosidad hacia el mundo exterior y conceptos presentados
- interés y esfuerzo para comunicarse y enriquecer las pronunciaciones lingüísticas
- atención y escucha
- disfrute con sus propias creaciones artísticas
- asunción de pequeñas responsabilidades p.e. regar las plantas de la clase
- respeto y cuidado de los objetos.

Programación

Introducción al tema de la primavera

Entre los profesores del proyecto, una forma muy habitual de trabajo en este nivel es la creación de grandes murales utilizando una gran variedad de materiales y técnicas plásticas. Mientras se va desarrollando un tema, los niños colaboran preparando y añadiendo elementos al mural, que incluye aspectos de todos los mini-temas que se han ido trabajando a lo largo de las sesiones. Este tipo de mural que se va realizando sobre la marcha de las clases, es una buena idea para recopilar y recordar los conceptos estudiados y el vocabulario básico que va surgiendo. En el caso del tema de la primavera, éste incluiría árboles realizados con hojas verdes frescas, yemas y pequeñas flores, plantas y flores en varios estados de crecimiento, orugas, mariposas, abejas, mariquitas y otros insectos, un estanque con varios estados del ciclo de las ranas (ver las notas de la lección desarrollada a continuación) y mamá pato con sus patitos, campos con ovejas, gallinas y pollitos etc.

Este tipo de mural es también una manera excelente de estructurar la evaluación final del tema y el progreso de los niños.

Con niños un poco más mayores, los elementos del mural pueden tener también etiquetas adhesivas para animar la lectura global de las palabras básicas.

General overview of topic of Spring and concept of change

Session One

1. AWAKENING INTEREST IN TOPIC AND OVERVIEW OF VOCABULARY

Put up the poster of Spring showing changes associated with the season (from magazine *Child Education*). Invite children to describe features seen, eliciting known vocabulary (flower/tree etc.: see linguistic objectives list) and then when children also give words in Spanish, reflect them back in English. This new vocabulary is not actively worked upon at this stage as it will form part of the input of the mini-themes as the topic develops (see detailed lesson notes below).

2. SONG

Teach the song: 'Spring, Spring, Spring' from the book 'Spring', ('Themes for early years' series pub. Scholastic), using visual support to clarify meaning. Reinforce key vocabulary with visuals and mime activities.

3. CRAFT

Children today produce the front cover of a book illustrating the changes brought by the season of Spring. The book consists of a folded sheet of A3 paper and the front cover is a winter tree made from strips of newspaper to represent bare branches. As the topic builds up over future lessons, new elements will be added. When this front cover is opened up, the same basic tree shape can be seen inside, but with all the additional elements added (flowers, butterflies, lambs, frogs in pond etc.).

METHOD

Show a finished example of the book.

Demonstrate how to cut and paste newspaper strips for the tree trunk and branches, sprinkle glitter for frost, cotton wool for snow on the ground.

Children work on their book cover, teacher giving individual help as needed.

A similar, but much larger scale version, is produced for the classroom, with early finishers helping to create it.



Session two

1. REVISED SONG

Sing and play in pairs the well-known finger rhyme: 'Round and Round the Garden' (see book list at the end of this article) and the song introduced in previous session 'Spring, Spring, Spring' (see book list).

2. STORY: The Selfish Giant

Tell the story of the Selfish Giant using visuals: a storyboard of garden with simple trees with removable parts such as fence, leaves, flowers etc. and giant and children cutouts. The elements can be stuck on and removed to tell the story (see story outline below). NB the language is not excessively simplified, but there is a lot of mime and visual support at all stages to help children understand. By this stage, our children are used to listening to long stretches of English and making guesses from the visual support provided.

Teachers who wanted a simpler and shorter introduction to the concept of changes brought by Spring could use the books 'What are you?' or 'When I grow up', two lift the flap books that show growth and change. (See book list).

Bold letters – manipulate removable parts and mime actions, as appropriate. Invite children's participation, ideas and repetition via questioning, repetition of giant's phrases etc.

The Selfish Giant by Oscar Wilde

Once there was a **giant** who lived in a big **house** with a big, beautiful **garden**. The **grass** was green. There were **trees** & lots of **flowers** of all different colours. **Birds, butterflies & ladybirds** lived in the garden too. But the giant was very selfish. **He walked around saying “It’s my garden! All for me!”**

One day, the **giant went away**. He stayed a long, long time. Some **children** came & played in his garden while he was away. **They ran through the grass, climbed the trees & smelled the flowers. (Children mime actions)**

The giant came back: (Children mime giant’s heavy footsteps) When **he saw the children** he was very angry. **Go away!’ he shouted. He walked around saying “It’s my garden! All for me!”** The children ran away. The **giant put up a big fence & a sign** saying ‘No children’.

Spring came, bringing **flowers, & blossom** on the trees. But spring didn’t come to the giant’s garden. In the giant’s garden it was still **winter**. The **wind blew, the snow fell & it was cold**. There were **no flowers, no birds, and no butterflies** in the giant’s garden. The giant was **very sad**. ‘Where is the **spring?**’ he asked himself.

One day he **woke up**. He could **hear** something. ‘**What is it?**’ he wondered. He listened. It’s a **bird singing! He ran to the window**. Outside, there was **no snow**. It was **sunny**. Is it spring at last? He **opened his window**. There were **children** in his garden. They were **playing in the grass & sitting in the trees**. There were **flowers, green leaves & blossom** on the trees. **Birds** were singing again. In one corner of the garden it was still **cold & windy & snowing**. A **small boy was standing near a tree**. He was **sad & crying**.

—“**What’s the matter?**” asked the giant

—“**I’m too small to climb,**” said the boy. The **giant lifted the boy up** into the tree.

—“**I’m sorry,**” he said & **he knocked down the fence**. He said to the children, “**Come & play** whenever you want”.

The children were very happy and the selfish giant wasn’t selfish any more.



3. CRAFT

Children make their individual Spring trees (brown crepe paper for trunks and branches, tissue paper for blossom, shiny paper (papel charol) for leaves etc.) on the inside of their book (see previous lesson notes).

Early finishers contribute to the classroom mural's trees.

Session three

1. NATURE WALK

Take children outside the school with a checklist of features for which to look. The checklist should include drawings of features the children are likely to see on their walk, for example: green leaves, flowers, a bird or nest, insects, etc. (see example worksheet.)

2. POEM

Talk about what they have seen and use it to complete their checklist and say the simple poem format of 'Spring is here and we can see..... for you and me.

3. WORKSHEET

The children choose three features of spring and draw them in the space given. (See example worksheet.) More able children could also copy the written word from the board.

Mini-theme: frog life cycle

Session four

1. REVISED SONG

Sing the song 'Spring, Spring Spring' introduced in the first session and play in pairs the finger rhyme: 'Round and Round the Garden.'

2. WHAT'S IN THE BAG?

Take out a 'feely' bag with a plastic frog hidden inside. Invite the children to touch through the material and guess what it is. Take it out and discuss the colour and known features of frogs.

3. SONG

Teach the action song 'Little green frog'

Little green frog

Sitting on a log

Your big round eyes go pop, pop, pop

Jump in the pool. Go hop, hop, hop

Eat those bugs. Go glup, glup, glup.

4. STORY

Read the story 'The Greedy Frog' by Dawn Bentley (available in Spain as La Rana Tragona ed. Brescoa, see book list))

Encourage children to join in repetitive parts of the story.

5. CRAFT

Folded green paper frog

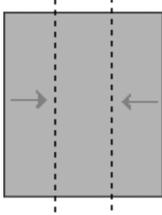
Children make individual frogs by folding an A4 sheet of green paper in thirds long ways

Fold into fourths making a 'W' shape

Stick on eyes (gomets) & stick on a red tongue

Children decorate with brown speckles using crayons or pieces of shiny paper (papel charol)

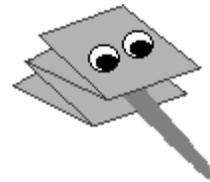
Step 1



Step 2



Step 3



6. SPEAKING

Children use their frog puppet as a prompt for production:

"Hello. I'm a frog. Look at my big eyes. Look at my red tongue. I can catch bugs. Watch! Her comes one now (wave other hand)! Glup! Delicious! (Open frog mouth wide and pretend to catch a bug).

Chant: Yummy, yummy, yummy,
 In my tummy!



Session five

1. REVISED SONG

Sing and act out the song 'Little Green Frog' introduced in the previous session.

2. TADPOLES

Have live tadpoles available if possible for the children to study. If not, use plastic ones (available from Early Learning Centre), or flash cards. Observe the tadpoles daily & children draw changes.

3. BOOK

The Trouble with Tadpoles – Sam Godwin (ed. MacDonald)

Look through the book with the children charting and commenting on the process of the tadpole life cycle.

4. SONG

Teach the song 'The Frog' sung to the tune of London Bridge is falling down' with appropriate actions.

I'm a small egg in some jelly, in some jelly, in some jelly
I'm a small egg in some jelly
I am frogspawn

There's a tail & I can wriggle, I can wriggle, I can wriggle
There's a tail & I can wriggle
I'm a tadpole

I've got legs 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4
I've got legs 1, 2, 3, 4,
I'm a froglet

I can jump into the pool, into the pool, into the pool
I can jump into the pool
I'm a big green frog
I'm a frog (adapted song. See booklist)

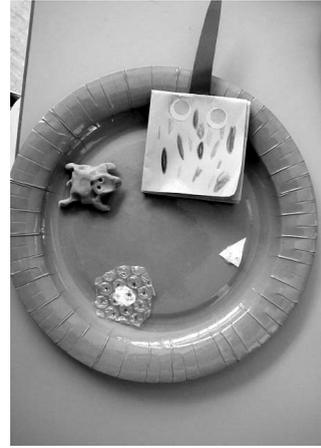
Sing the song while children act out the stages from tadpole to frog

5. CRAFT

Children create the life cycle of a frog on a paper plate. Ideally, the plate should be blue or green to look like a pond. Use bubble wrap for frogspawn and tadpole. (A black dot on each bubble for the frogspawn and a small black plasticine tail for the tadpole.) Children make froglets out of

green plasticine, then fix on the paper frog made in session 4 (Use blutac so frog is removable) Each element is put around the edge of the plate in a circle to represent the life cycle. You could also put a few bits of dried grasses to represent reeds growing in the pond.

Fast finishers help create the pond on the mural (see introduction to the topic)



Session six

1. REVISED SONGS.

Sing the two previously learned frog songs.

2. STORY

The Frog Family (see 'Young Learners' by Sarah Phillips, Oxford University Press). Children act out the story using their frog puppets and a lily pad cut out (see game below).

3. PHYSICAL EDUCATION

Play the lily pad game.

Cut out three big green lily pads from card before the lesson starts. Put them in a line, preferably using the patio, hall or large open space so that children have plenty of room.

Children pretend to be frogs. In three teams, children throw a dice and one member from each team hops that many spaces to try to reach the lily pad.

En las sesiones siguientes, se trabajan los ciclos vitales de las mariposas, flores y plantas, características de los insectos, cambios de clima según la estación, esperando un día lluvioso etc. (ver objetivos generales). La falta de espacio no nos permite elaborar todas las sesiones aquí, pero este enfoque bilingüe permite a los niños aprender de una forma natural y enriquecedora.

Booklist

Child Education monthly magazine, published by Scholastic
Drop goes Plop by Sam Godwin, ed. Hodder
Greedy Frog by Dawn Bentley (available in Spain as La Rana Tragona, ed. Brescoa)
Jasper's beanstalk by Nick Butterworth and Mick Inkpen ed. Hodder
Round and Round the Garden, ed. Oxford University Press
Spring by Anne Farr & Janet Morris ed. Scholastic – Themes for early years series
Seasons by Jenni Tavener ed. Scholastic – Themes for early years series
Start with a song by Mavis de Mierre ed. Brilliant Publications
The Trouble with Tadpoles by Sam Godwin, ed. McDonald
What are you? by K. Faulkner & S. Holmes, ed. Madcap Books
When I Grow Up by Steve Weatherill, ed. Frances Lincoln
Young Learners by Sarah Phillips, Oxford University Press
My Bean diary – Rhonda Jenkins (Heinemann – discovery world series)

Lectura y escritura en primer ciclo

The Importance of Reading and Writing in the Early Stages of Primary

Cuando hablamos de la importancia de poner en práctica las destrezas comunicativas de lectura y escritura en un programa bilingüe, es necesario enfocar nuestra atención y definir el término *Literacy*, que incluye las cuatro destrezas básicas.

Literacy es la unión de ambas destrezas, *reading* y *writing*, aunque implica también las otras dos, *speaking* y *listening* (pág. 3 *The National Literacy Strategy – Framework for Teaching*, D.F.E.E., 1998) tal y como fue diseñado por el gobierno a finales de los 90 dentro de un marco nacional de trabajo para Inglaterra y Gales con el fin de mejorar los niveles de lecto-escritura en todos los centros de primaria (*The National Literacy Strategy*).

El nuevo plan trataba de trazar cuáles serían los objetivos a alcanzar en cada nivel desde Reception (Infantil 5 años) hasta el final de Primaria (Primary, year 6), así como los métodos de enseñanza a utilizar por los profesores.

Los métodos de enseñanza de los contenidos del proceso de lecto-escritura propuestos por dicho plan darían lugar a *The National Literacy Hour* (el esquema de trabajo para la sesión diaria obligatoria del aprendizaje de la lecto-escritura).

Dicho método se organiza como puede observarse a continuación:

15 minutos aproximadamente	Trabajo de un texto de forma conjunta por todo el grupo/clase.
15 minutos aproximadamente.	Trabajo en grupo, centrándonos en el nivel de palabra/oración completa.
20 minutos aproximadamente.	Trabajo en grupo o individualmente de actividades de lecto-escritura.
10 minutos aproximadamente.	Revisión y consolidación en grupo de todo el trabajo de la sesión.

Es importante destacar que en muchas ocasiones seguir este esquema de trabajo tan rígido no es posible para los profesores (recordemos que se trata del aprendizaje de inglés como una segunda lengua). Así que la flexibilidad a la hora de poner en práctica dicho esquema será clave.

Teniendo en cuenta el entusiasmo que muestre el grupo con que trabajamos, o sus limitaciones, es importante adaptar el tiempo dedicado a cada una de las actividades que vayamos a realizar siempre y cuando mantengamos intactos los componentes clave de *The Literacy Hour* en cada sesión/lección; en caso de duda, lo mejor es “dejarse llevar”.

Ejemplo de cómo trabajar *the literacy hour* basado en el cuento “My cat likes to hide in boxes” (eve sutton) – penguin books

DÍA	Trabajo en grupo		Trabajo Individual	Puesta en común
LUNES/ SESIÓN I	Introducir y leer el texto a todo el grupo. Hablar sobre los gatos y las mascotas.	Introducir nuevo vocabulario geográfico señalando en un mapa los países y ciudades que aparecen en el texto.	Los alumnos trabajan de forma individual para dibujar su propia mascota o animal favorito.	Los alumnos presentan sus trabajos al resto de la clase.
MARTES/ SESIÓN II	Observar de forma detallada las ilustraciones del libro, haciendo especial hincapié sobre dónde le gusta al gato esconderse cada vez.	Observar la diferencia entre los plurales regulares e irregulares del texto (cat/cats, box/boxes,...) citando, además, otros ejemplos.	Escribir frases descriptivas de los dibujos de la historia de forma individual.	Los alumnos deben mostrar uno de los gatos que aparecen en la historia y unirlo a la frase correcta.

DÍA	Trabajo en grupo		Trabajo Individual	Puesta en común
MIÉRCOLES/ SESIÓN III	Relectura del texto con algunas palabras escondidas. Uso de dibujos o del sonido inicial de las palabras para facilitar las respuestas de los alumnos.	Trabajar en grupo con las dos mitades de varias oraciones que aparecen en el texto. Unir dichas mitades y leerlas.	Lectura en parejas o grupo de mitades de frases que aparecen en el texto. Unir dichas mitades y releer la historia completa en juntos	Las respuestas de cada grupo servirán de feedback para los demás grupos.
JUEVES/ SESIÓN IV	Buscar palabras que rimen en el texto: Norway-doorway, Berlin-violin, etc.	Elaborar frases que rimen con palabras establecidas "the fat cat sat on the mat" (se pueden substituir por, rat, bat, hat, etc.)	Buscar palabras que rimen en el texto. P.ej: Japan-can, Berlin-chin, etc.	Elaborar un banco de palabras que rimen con todas las rimas encontradas.
VIERNES/ SESIÓN V	Hechos e información asociado a los gatos y sus actividades: lick, purr, play, etc.	Imitar las diferentes acciones de los gatos que aparecen en el texto y jugar a adivinar dichas acciones.	Inventar nuevos títulos para nuevas historias. P.ej: "My Hamster likes to Hide in Shoes"	Elegir el título de una nueva historia elaborada por la clase.

Aprendiendo a leer: los primeros pasos

Los pequeños lectores necesitan contar en todo momento en esta primera fase de lectura con apoyos visuales que supongan un contexto que permita la comprensión de la forma escrita de las palabras. Gran cantidad de actividades, como *labelling pictures* o *reading lists* les ayudan a reconocer las palabras clave de un texto o historia escrita. Con el tiempo, los alumnos tendrán mayor confianza en la lectura de palabras sin ningún tipo de ayuda visual.

A la hora de ayudar a los alumnos a entender el significado de la forma escrita de las palabras es muy importante que sepan que no están simplemente leyendo en voz alta entendiendo poco o nada de lo que leen. Para que esto no ocurra podemos utilizar actividades que desarrollen sus destrezas fonéticas, tales como la lectura de combinaciones consonante-vocal, y complementar estas actividades con otras que hagan hincapié en el significado y finalidad de la palabra escrita (ver actividades debajo).

Las actividades que desarrollan las destrezas fonéticas animan al reconocimiento de las palabras clave de un texto, conduciéndonos a las otras destrezas, *listening*, *speaking* y *writing* y ofreciéndonos el marco esencial donde trabajar *reading*.

Una actividad de *reading* puede estar basada en un *listening*, lo que nos puede llevar hasta una actividad de *writing*, como podemos observar en el trabajo de grupo con el texto “*My Cat Likes to Hide in Boxes*”.

- 1- Se lee el cuento a todo el grupo/clase utilizando el *big book* con especial atención sobre la información visual que ofrecen sus ilustraciones, el nuevo vocabulario, etc.
- 2- A los niños no se les pedirá que hagan nada en concreto en un principio, si bien han de participar activamente e involucrarse en la historia. Esto ocurre de forma rápida y fácil cuando toman contacto con la historia gracias a la repetitividad y accesibilidad del lenguaje utilizado en ésta.
- 3- Se introducen a la clase una serie de actividades de *writing* cuya dificultad y finalidad se verán incrementadas de sesión en sesión.
- 4- La clase tendrá acceso durante esta fase a *class readers*, que se utilizan en actividades de grupo y para la lectura conjunta.

<i>Ejemplos de Actividades</i>	<i>Finalidad</i>
A. Juegos como Bingo o Snap. Los alumnos aprenden a relacionar palabras, letras y dibujos.	Desarrollar las destrezas fonéticas y el reconocimiento de letras y palabras comunes.
B. Relacionar las dos mitades de una oración para formar oraciones completas (ver <i>Matching Activity</i> más adelante).	Ayudar a la comprensión del orden de las palabras en las oraciones. Comprensión del significado.
C. Utilizar <i>flash cards</i> para producir oraciones.	Recurso de ayuda para la destreza de <i>speaking</i> y práctica de la pronunciación.
D. <i>Labelling</i> .	Ayuda al reconocimiento de la forma escrita de las palabras (<i>recognition</i>).
E. <i>Comprobar oraciones escritas</i> (checking). <i>Los alumnos leen oraciones y comprueban si son verdaderas o falsas.</i>	Animar a la resolución de problemas. Reforzar la comprensión y adquisición de conceptos.

Aprendiendo a escribir

En los primeros niveles, la copia guiada (*guided copying*) es necesaria para producir palabras y frases escritas. Es muy importante utilizar la copia guiada de un modo tal que anime a los alumnos a desarrollar su pensamiento, por ejemplo utilizando crucigramas, a través de actividades de *matching*, de secuenciación o clasificación (ver ejemplo de actividad de *matching* incluida).

Gracias a este tipo de actividades los niños aprenden nuevo vocabulario, agrupan palabras nuevas en familias de palabras, hacen listas de contrarios y, en general, consolidan los significados de las palabras.

Los niños pueden clasificar listas de palabras atendiendo a diferentes títulos (p.ej: cats, what cats eat, what cats do,...).

Debemos promover la práctica de todas las destrezas (*speaking, listening, reading, writing*) a nivel de palabra y frase con el fin de fomentar la creatividad entre nuestros alumnos. Las actividades de *creative writing* que animan a los alumnos a formar sus propias oraciones e inventar diferentes versiones-formas de la historia ofrecen a los alumnos la práctica necesaria para formar sus propias ideas de una forma motivadora. El diseño de la portada o el título de un nuevo libro hace que los alumnos tengan que centrar su atención en las partes del lenguaje y en el uso que se hace de éste.

Para conseguir que los niños muestren interés en su trabajo, podemos pedir a los alumnos que *produzcan* algunos de los ejercicios de *writing*, como *escribir oraciones* y cortarlas en dos para que las una el resto de la clase. También pueden trabajar *practise handwriting* con algunas de las flashcards utilizadas en *spelling games* anteriores, etc.

Es siempre importante, cuando nos sea posible, mostrar el trabajo de nuestros alumnos en murales o displays, lo que ayudará a mantener el interés de nuestros alumnos sobre el topic que trabajemos y avivará su motivación – A los niños les encanta ver sus trabajos expuestos.

Matching Activity:

Join with a line

The cat from France The cat from Spain The cat from Norway The cat from Japan The cat from Brazil The cat from Berlin The cat from Greece		flew an aeroplane. liked to sing and dance. waved a big blue fan. got stuck in the doorway. played the violin. caught a very bad chill. joined the police.
---	---	--

Claves imprescindibles para la elección de un texto apropiado

1. Un argumento interesante.

Para que un cuento tenga éxito y mantenga la atención e interés de nuestros alumnos, debe tener un argumento atractivo. Si un texto es demasiado largo o complejo, o simplemente inapropiado, el alumno perderá rápidamente su interés como resultado de su frustración y aburrimiento. El texto “My Cat Likes to Hide in Boxes” es una buena elección por varias razones: es interesante (los niños aprenden sobre diferentes países/ciudades), tiene un lenguaje fácil y accesible para lectores principiantes muy repetitivo; es divertido y minucioso sin llegar a ser complejo.

2. Las ilustraciones y dibujos que acompañan al texto ayudan a su comprensión.

Es esencial que las ilustraciones y dibujos del texto no sean sólo atractivos, sino que ayuden a los alumnos a tener una mejor comprensión de la historia. Esto se puede lograr de forma efectiva con el uso de “*big books*”, que permiten la participación de toda la clase. Las ilustraciones también favorecen el desarrollo de *word banks*, que tendrán un efecto muy positivo en la adquisición de las cuatro destrezas básicas.

3. Elegir un tema familiar.

Los niños necesitan ser capaces de relacionar lo que ocurre en la historia, lo que ven y escuchan en el cuento, con los lugares, personajes y sucesos que concurren en sus vidas diarias. El texto debe ser apropiado, no sólo para el nivel lingüístico de los alumnos (ni demasiado fácil, ni demasiado difícil), sino también para sus intereses.

4. La importancia del Ritmo y la Rima.

Elegir un texto con un ritmo atractivo hace que los niños lean y escuchen con mayor diversión, confianza y fluidez. La rima juega un papel vital en ello, ya que facilita la predicción de la siguiente frase o palabra del cuento (p.ej.: “but... my cat likes to hide in boxes”) y también contribuye enormemente al desarrollo de patrones fonéticos y fonemas (p.ej.: Norway-doorway, Spain-aeroplane, Greece-police, France-dance, etc.).

5. La repetición.

La elección de un texto con frases repetitivas (como la de “but...my cat likes to hide in boxes”) permite a los niños leer con mayor confianza ya que se sentirán seguros debido a la familiaridad que tendrán con las palabras/oraciones. A su vez, la repetición supone un incremento en la autoestima y en la motivación de los alumnos para leer, lo que es especialmente importante en el caso de alumnos con mayor dificultad o avance más lento.

6. Recordar y contar el cuento.

Los alumnos han disfrutado de esta historia ya que se han amoldado con facilidad al lenguaje utilizado a través de la práctica y de la repetición continuada de la estructura sintáctica que lo compone.

Los alumnos están en una fase en la que ya pueden “*producir*” oraciones o fragmentos de texto que les permiten lógicamente disfrutar al darse cuenta que ellos solos son capaces de volver a contar la historia a otros o incluso dramatizarla de forma oral o escrita.

Para mayor información. E-mail: - davidmail_es@yahoo.es
- tano_ramirez@hotmail.com

Web: <http://centros3.pntic.mec.es/colelapuerta>



Aquí estamos coloreando los dibujos de nuestro propio libro.



Trabajando en equipo en la elaboración del libro.



Aquí con el libro y la “Matching Activity”



“The cat from Spain... flew an aeroplane”

El “Portfolio Lingüístico Europeo” una nueva metodología de trabajo de aula basada en el marco de Referencia Europeo

**Conferencia: Año internacional de las
lenguas. Oviedo 26 de septiembre de 2002**

CARMEN ALARIO TRIGUEROS

*Profesora de Didáctica de la Lengua y Literatura
Universidad de Valladolid - E.U. de Educación de Palencia*

En los últimos años la enseñanza/aprendizaje de lenguas y culturas ha experimentado una importante evolución, no sólo debido a los grandes avances que nos han ofrecido la teorías que sustentan nuestro trabajo de aula desde las investigaciones de Didáctica de la lengua extranjera, Lingüística Aplicada, la Psicolingüística y la Sociolingüística, la Pragmática, o la Teoría de la comunicación, sino también porque al fin hemos obtenido el reconocimiento de materia de primer orden¹, objeto de política educativa común y plasmado en el documento conocido como “Marco de referencia europeo”.

Es evidente que detrás de las modificaciones curriculares subyacen las nuevas necesidades sociales del mundo en que vivimos, en el que las lenguas y las culturas están cada vez más en contacto. La idea de Europa ya no es un referente lejano: una política europea, la moneda única, y sobre todo una sociedad sin fronteras en la que el intercambio entre culturas, es ya un hecho. Los programas surgidos hace unas décadas para incentivar el conocimiento de las lenguas y las culturas de los distintos países que conforman la C.E. han dado ya su fruto, de tal suerte que las y los más jóvenes saben que la movilidad es un hecho cotidiano en sus vidas, y la necesidad del conocimiento de otras lenguas y culturas ha pasado a ser esencial.

Estas nuevas necesidades han marcado la creación de un nuevo currículo más centrado en el desarrollo de la comunicación, dejando de lado el estudio

1 El aprendizaje de una o más lenguas extranjeras se encuentra entre los puntos básicos de la Ley de Calidad del Sistema Educativo Europeo. Ver en <http://europa.eu.int/comm/education/languages/es/download/survey.html>

exclusivo del código lingüístico para convertirlo en un aprendizaje a conseguir a lo largo de toda la vida y en el que se activan y producen distintos tipos de conocimiento:

- Conocimiento declarativo (*savoir*)
- Destrezas y habilidades (*savoir-faire*)
- La competencia “existencial” (*savoir –être*)
- La capacidad de aprender (*savoir-apprendre*)

Este nuevo marco parte de premisas diferentes a las que estamos habituados:

- el aprendizaje de las lenguas y las culturas se construye en la acción, es decir realización de tareas cotidianas en esa cultura.
- Reconocimiento de los saberes que se adquieren fuera del entorno educativo (a través de la experiencia cotidiana).
- No tiene al hablante nativo como referencia.
- Considera la Auto-evaluación el centro y motor de nuevos aprendizajes.

El nuevo marco ha cambiado nuestra perspectiva de objetivos, pero también nos ha obligado a cambiar de método, e incluso a incluir nuevos contenidos, anteriormente impensables. La evolución de este proceso es imparable y cada día vemos aparecer nuevas propuestas, que suponen nuevos retos para el profesorado de lenguas extranjeras, durante el curso (2000-2001) se ha materializado en la iniciación temprana de una lengua extranjera desde el segundo ciclo de Educación Infantil, en varias comunidades autónomas. Este nuevo reto nos ha llevado a explorar nuevas maneras de trabajar que incluye desde la selección de discursos, a la creación de materiales didácticos con los que desarrollar la consciencia de aprendizaje desde la más temprana edad. La evaluación, siempre presente en todo trabajo experimental, traerá consigo una nueva necesidad: replantearnos el currículo de lenguas extranjeras de las diferentes etapas que constituyen la educación reglada y, teniendo el MRE como referencia plantearnos la planificación de aprendizaje de distintas lenguas y culturas a lo largo de la enseñanza obligatoria, conectada con la vida cotidiana de nuestro alumnado.

Si bien es cierto que en este momento profesorado, lingüistas, o didactas nos dedicamos en cuerpo y alma al desarrollo de la comunicación en nuestro alumnado, sin embargo, necesitamos una política lingüística común que conecte contenidos y objetivos, metodología y criterios de aprendizaje comunes en los diferentes países. Este es el objetivo último del *marco de referencia europeo* aprobado por el Consejo de Europa: centrado en el desarrollo de la consciencia de aprendizaje y que se conoce como el EPL (Portfolio Lingüístico Europeo). Algo realmente novedoso pues aún resuena en nuestros

oídos el famoso repertorio de funciones del lenguaje de van Ek de finales de los 70, funciones y nociones que nuestros estudiantes debían aprender en su momento para superar un examen. Ahora, cuando la realidad de la movilidad europea está mucho más cercana, la política lingüística se centra más en “*los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayuden a jóvenes y mayores a construir las actitudes, conocimientos y destrezas que necesitan para ser más independientes en pensamiento y acción.*”

Este principio parte de las necesidades que tiene la persona que se plantea *aprender* otra u otras lenguas, es decir: de su propia experiencia personal en el momento en que está aprendiendo. Cada persona va variando en su conocimiento de textos y la profundidad de conocimiento de los mismos, en los diferentes momentos de su vida. No intervenimos igual en una conversación cuando somos criaturas, que cuando somos jóvenes o personas adultas, nos movemos de manera diferente, utilizamos un lenguaje gestual distinto, tenemos diferentes parámetros culturales, que guían nuestra escucha, etc.

¿Qué es el PLE?

Tal como explican David Little y Radka Perclová² en su guía para profesores y formadores de profesores, en realidad es una *carpeta*, algo que ahora tenemos asociado a las carpetas de diseñadores, artistas, modelos que incluyen sus trabajos para demostrar la destreza y habilidades en su profesión a la hora de pedir un nuevo trabajo o presentar un proyecto. Sin embargo el PLE implica algo más: generar una consciencia de aprendizaje al tiempo que constituye un elemento de auto-referencia que sirva de reto personal, pero el PLE no es un documento individual, es el reflejo de nuestro trabajo, nuestras inquietudes y nuestra forma de ver desarrollada una reflexión sobre nuestras capacidades lingüísticas y comunicativas. Un documento que se construye conjuntamente con las otras personas con las que se comunica, e implica al profesorado que parte del desarrollo de las potencialidades de cada estudiante.

¿Cómo está estructurado el PLE?

Ateniéndonos a la guía aprobada por el Council of Europe DGIV/ EDU/ LANG (2000) en el Portfolio Lingüístico Europeo encontramos tres partes bien diferenciadas:

2 LITTLE, D. & R. PERCLOVÁ (2000). The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Dublin, and Prague.

- *El Pasaporte Lingüístico*: que proporcionará una visión global del dominio de distintas lenguas por parte de un individuo, en un momento determinado. Este conocimiento se define en términos de destrezas y los niveles de referencia del Marco Común Europeo. El Pasaporte registra: las calificaciones formales, se describe el nivel alcanzado en la competencia lingüística y las experiencias de aprendizaje lingüístico interculturales. Incluye información parcial sobre competencias específicas; permite la inclusión de la auto-evaluación, la evaluación del profesorado y la evaluación de instituciones, así como exámenes oficiales. Se requiere que esta información entre en el pasaporte, incluyendo la institución que lo refrenda, cuándo y quién lo llevó a efecto. Con el fin de facilitar un reconocimiento oficial en toda Europa, y por tanto la movilidad.
- *La Biografía Lingüística* facilita la implicación del estudiante en la planificación de su aprendizaje, reflexionando y evaluando su proceso de aprendizaje y progreso; le ayuda a valorar sus conocimientos en cada lengua ¿qué es capaz de hacer en otra cultura? ¿cuál es su nivel de comunicación? Incluyendo sus experiencias culturales obtenidas fuera del contexto educativo. Así las salidas a otros países, intercambios, o actividades aisladas e individuales ayudan a constatar progresos. La Biografía está concebida con una perspectiva pluricultural y promueve el aprendizaje de distintas lenguas.
- *El Dossier* por su parte ofrece al o la estudiante la oportunidad de seleccionar materiales para apoyar, documentar e ilustrar sus logros o experiencias. En este apartado se incluyen trabajos realizados, generalmente en forma de proyectos o tareas finalizadas.
Pero el PLE no es sólo un nuevo documento para nuestras y nuestros estudiantes, es, ante todo una nueva manera de pensar en el desarrollo de la comunicación. Aprendemos siempre, y más si intentamos generar una consciencia de aprendizaje. El PLE es un vehículo de constatación de estos aprendizajes y, por tanto, un reflejo de las decisiones tomadas por el o la hablante de la nueva lengua.

Un Portfolio Lingüístico diferenciado por edades

El equipo encargado de la adaptación del “portfolio” a la situación española ha diseñado cuatro documentos diferentes, pensando en diversas experiencias de vida según la edad. Una de las grandes diferencias culturales son las generacionales, un niño de 9 años considera que uno de 6 es un bebé, pero mayor es la diferencia entre un adolescente y un adulto, tienen intereses diferentes, rechazando como reflejo de la edad, el lenguaje que utilizan.

Pero no es sólo una cuestión cultural, también las tareas en las que se ven inmersos, los objetivos que podemos conseguir en los distintos momentos de nuestra vida son diferentes. El profesorado que ha entrado a trabajar en un aula de Educación Infantil se ha dado cuenta de que “no puede hacer lo mismo que en E. Primaria” aunque “básicamente es el mismo nivel” pero como explicación muchos de los profesores con los que he trabajado inicialmente decían “es distinto, son pequeños”. El PLE nos ayuda a diferenciar esos niveles de “principiante” “falso principiante” etc. con los que intentábamos reflejar estas realidades, visiones de la vida y experiencias diferentes.

El Primer PLE es un juego, en el que niñas y niños de 3 a 7 años se enfrentan al hecho de la diversidad, aprenden a diferenciar lenguas, saberes que conllevan, lugares en que se usan y sirve para iniciarse en las estrategias lectoras básicas a través de la interpretación de imágenes, la localización de información y el reconocimiento de las partes del texto.

Pero también sirve para conectar el mundo del hogar y el colegio, los dos ámbitos esenciales en el desarrollo infantil, en los que aprenden a proponerse objetivos y evaluar su nivel de consecución.



Desde la portada cada niño o niña captará las diferentes lenguas que le rodean, creando interés por su conocimiento

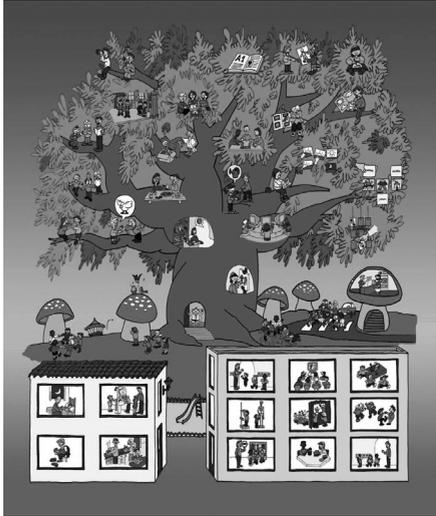
En el Dossier reflejan las actividades que realizan y las personas que les ayudan a construir nuevos aprendizajes

Dossier: Mis primeros pasos

Éstas son las personas importantes de mi vida. Me cuentan cuentos, jugamos y cantamos. Algunas hablan otras lenguas. Me ayudan a aprender.

 Su nombre es mi Pape aquí me foto Sus cuatritos Sus canciones	 Su nombre es mi Pape aquí me foto Sus cuatritos Sus canciones
 Su nombre es mi Pape aquí me foto Sus cuatritos Sus canciones	 Su nombre es mi Pape aquí me foto Sus cuatritos Sus canciones

No hay espacio suficiente para representar a todas mis personas importantes: amigos, amigas, familiares y vecinos.
¡Tengo una idea! Les dibujaré en un papel y los guardaré en mi carpeta de tesoros.



En el dibujo lleno de ventanas -que se abren dejando ver las posibles lenguas que aprenden- cada niño o niña dejará constancia tanto de lo que quiere aprender y de lo que cree haber aprendido. 😊

La contraportada sirve para que las distintas instituciones: colegio, centros de idiomas, u organismos oficiales ratifiquen la consecución de un nivel determinado

Pasaporte

	1º CURSO E. Infantil	2º CURSO E. Infantil	3º CURSO E. Infantil	1º CURSO E. Primaria	2º CURSO E. Primaria
	Dato del centro				
Centro:					
Dirección:					
País:					
Equipo Pedagógico:					
Tutor/a lingüístico:					
Profesor/a lengua 1:					
Profesor/a lengua 2:					
PROFESOR:					
Lengua 1					
Lengua 2					
Lengua 3					
Lengua 4					

El Portafolio me ayudará a:

- Registrar mis primeros pasos en otras lenguas y evocarlos cuando sea mayor
- Saber qué soy capaz de hacer y comunicárselo a los demás: a mis padres, familiares, y otros profesores o profesoras al cambio de colegio.
- Planificar lo que he aprendido antes.
- Reconocer mis progresos en las distintas lenguas en las que me comunico.
- Aprender a realizar otros "portafolios" para que cuando sea mayor pueda viajar, estudiar, vivir y hacer amigos en otros países europeos.

Desde los 8 años la palabra escrita está presente en su vida cotidiana, por eso el Portafolio se ha diseñado pensando en que utilicen esa capacidad de leer y escribir, haciendo referencia a tareas adecuadas a su edad, que les sean familiares, pero que al mismo tiempo les suponga un pequeño reto asumible.

Un Portafolio para Adolescentes

A partir de los doce años, el énfasis se pone en su capacidad de reflexionar sobre las estrategias que ponen en práctica, evidenciar pequeños matices que le lleve a diferenciar acentos, estilos y registros.

Si el anterior portfolio incluía la relación con el documento a modo de diario, lo más novedoso de este Portfolio para adolescentes es la presencia del “yo”. En todas las actividades se les pide que reflexionen sobre las sensaciones, sentimientos y gustos que al hablante le suscita la nueva lengua. Pero no es un “yo” egoísta, sino una referencia de la que parte para conocer “al otro” como persona y encontrar así los elementos culturales que conforman nuestra personalidad.

Por último el *Portfolio* diseñado para *personas adultas*, es el documento más amplio y completo, puesto que en él se ha de posibilitar el uso por parte de cualquier hablante, en cualquier lengua y cultura o nivel sociocultural, al tiempo que se contempla la posibilidad de ser utilizado por personas que no hayan tenido entrenamiento previo. Es, por tanto, un documento completo, fácil de utilizar y prolijo en detalles para que sirva de ejemplo claro a cualquier persona que por primera vez se acerque a él.

¿Qué implicaciones pretende tener en la enseñanza?

El PLE va a influir directamente en nuestro trabajo del aula, no sólo porque hemos de atender a las nuevas demandas individuales de nuestro alumnado, sino porque el profesorado es el principal protagonista oculto de todo el proceso. Será el profesor o profesora del aula, quien impulse la utilización del PLE, proponiendo nuevos tipos de actividades que rompan la estructura de la misma, para que los aprendizajes salgan fuera de ella, animará a la reflexión sobre el aprendizaje, alentará la realización de nuevos proyectos o tareas adecuados a cada estudiante, e incluirá la auto-evaluación, y si es preciso la comparación entre auto-evaluación y evaluación externa, como una técnica más dentro del diseño de su trabajo de aula.

Todo ello supone dedicar tiempo a este nuevo concepto de trabajo, pero también adecuar los objetivos de nuestro currículo a esta nueva manera de representación. En este contexto deberemos tomar decisiones sobre el nivel y la intensidad con las que las distintas lenguas y culturas entran en el ámbito escolar, y más específicamente cuál es la situación concreta de nuestro centro, de nuestro alumnado, las posibilidades del profesorado. Una nueva tarea que deberá asumir el claustro y reflexionarla a través de la inclusión en los documentos oficiales del centro el Proyecto Educativo o crear nuevos ámbitos de reflexión específicos: el Proyecto Lingüístico, ya existente en algunas comunidades autónomas puede ser una referencia, como también puede serlo la figura del Tutor Lingüístico, que sería la persona responsable de dinamizar todas las actividades asociadas a las necesidades y capacidades de comunicación.

¿Qué beneficios supone la adopción del PLE?

En varios países europeos (Suecia, República Checa, Irlanda, Rusia, etc.) se ha diseñado adaptado y experimentado el PLE a lo largo del período 1997-2000. El PLE ha demostrado ser una herramienta importante para el aprendizaje constatándose las siguientes ventajas:

- Aumento de la auto-confianza cuando cada persona tiene una lista de habilidades a cubrir.
- El alumnado dedican más tiempo a reflexionar sobre sus habilidades y conocimientos.
- El trabajo voluntario les hace más activos y activas.
- Mejora las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesorado.
- El alumnado tienen una mayor motivación y desarrollan mayor creatividad.
- Se incrementa la confianza en sí mismos.
- El alumnado reflexionan más sobre las actividades que realizan.
- El profesorado es más creativo en su propuesta de trabajo.
- Ayuda a mantener a las familias informadas sobre el progreso de cada estudiante.
- Se centra en la comunicación más que en faltas gramaticales de menor importancia.
- Cada estudiante desarrolla sus propias habilidades lingüísticas.
- El alumnado se dan cuenta de que el conocimiento de la otra lengua sale del ámbito escolar.

Esta nueva cultura de hacer, entra en nuestro país a partir del presente curso, en el que se adaptará en PLE a la situación específica española y comenzará la fase de experimentación con los diferentes portfolios hasta ahora diseñados. Comienza una nueva etapa en la docencia de la lengua (materna, ambiental, o extranjera) centrada en el desarrollo de la comunicación, que sin duda supondrá un gran avance individual y colectivo.

Bibliografía

- CHRIST, I.F. DEBYSER, A. DOBSON, R. SHÄRER, G. SCHNEIDER/ B. NORTH ET AL. AND J. TRIM (1997). European Language Portfolio-Proposals for Development. Strasbourg: Council of Europe. (Documet CC-LANG(97)1).
- COUNCIL OF EUROPE (1992). Transparency and Coherence in Language Learning in Europe-Objetives, Evaluation, Certification- Report on the Rüscliikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe.

- COUNCIL OF EUROPE 2000: European Language Portfolio (ELP) : Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV/EDU/LANG (2000)33).
- COUNCIL OF EUROPE (2001 a). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2001 b). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – A General Guide for Users. Strasbourg: Council of Europe (Document DGIV-EDU-LANG (2001)1).
- DAM, L. LITTLE, D. (1999). "Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory." In Focus on the Classroom: Interpretations. (JAT 98 Proceedings) pp. 127-36. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- LITTLE, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.

Reflexiones en torno a ciertos puntos del Proyecto Lingüístico de Centro

URI RUIZ BIKANDI

Universidad del País Vasco (UPV-EMU)

Introducción

En un momento en el que la pluralidad lingüística en nuestros centros ha pasado a hacerse más evidente que nunca, en que la presencia de alumnos de orígenes lingüísticos diversos es, más que una excepción, una norma; cuando la enseñanza precoz del inglés se comienza a generalizar, la escuela debe hacer frente a los retos que esta nueva situación lingüística presenta. El proyecto lingüístico de centro es un instrumento de reflexión y acción educativa que ayuda a abordarlos y darles salida.

Lo que denominamos “proyecto lingüístico de centro” *consiste en un conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente* en la vida del centro en materia lingüística (Miret y Ruiz Bikandi, 1997), conjunto de acuerdos que tienen por base la situación sociolingüística del centro, y cuya elaboración y puesta en práctica exige fundamentalmente trabajo en equipo por parte de los docentes. Hasta ahora estos proyectos han venido elaborándose en centros educativos bilingües o plurilingües, es decir, en centros donde la enseñanza se vehicula a través de dos o más lenguas, especialmente en comunidades con lengua propia donde, sin lugar a dudas, sirven además a la normalización y dignificación lingüísticas de estas lenguas (García y Torralba, 1996; Ferrer, 1997; Ruiz Bikandi, 1997; González Riaño, 2000).

Sin embargo, la conveniencia de abordar esta tarea también en la escuela no definida como bilingüe, pero sí comprometida en firme con la enseñanza de distintas lenguas, viene aconsejada por el carácter central que presenta la lengua en el quehacer escolar y académico. La lengua es el eje sobre el que se construye el aprendizaje, es el vehículo de la enseñanza, instrumento central del pensamiento y de la relación humana. Desde que en los años 70 en Inglaterra el Informe Bullock destacara la importancia de este factor en el logro o en el fracaso académico, en los ámbitos educativos ha ido creciendo la consciencia de que

es necesario atender con especial cuidado a este aspecto del currículum que es contenido y continente a la vez, objeto y vehículo de todos los aprendizajes.

En la actualidad, dos nuevos retos de componente lingüístico que afectan directamente a la escuela han venido a hacer más perentoria si cabe la necesidad de que los centros cuenten con un proyecto lingüístico claro y coherente: uno es la elevación de los objetivos referidos a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera –generalmente la inglesa- con la incorporación temprana de ésta al currículum. El otro, el aumento del número de alumnos de procedencia alófono en las aulas.

En las siguientes líneas intentaré reflexionar sobre ciertos aspectos de cambio que estas nuevas exigencias pueden introducir en una escuela hasta ahora prácticamente monolingüe.

El proyecto lingüístico visto desde las nuevas necesidades

El proyecto lingüístico pretende ordenar la vida del centro desde el punto de vista lingüístico y paralelamente, establecer los criterios guía y las pautas de actuación pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Las decisiones en relación a él se adoptan en diversos niveles de decisión de forma articulada y afectan tanto al Proyecto Educativo de Centro como al Proyecto Curricular, es decir, tanto a la orientación general del centro como al contenido curricular concreto, a la gestión y a los comportamientos educativos y didácticos.

En realidad, consiste en una oportunidad que el equipo docente se concede a sí mismo para repensar en grupo los presupuestos con los que actúa. En torno a ese proceso de reflexión sobre el papel y el tratamiento de las lenguas en el centro suelen crearse dinámicas de debate y análisis de gran riqueza, que llevan a profundizar sobre algunos de los aspectos tratados y que normalmente suelen tener como resultado acuerdos tomados por consenso que van configurando el perfil propio del centro.

El siguiente cuadro recoge los principales aspectos que a mi juicio deben ser objeto de reflexión y toma de decisiones. En principio fue elaborado atendiendo a las particularidades de la escuela bilingüe, y desde ese punto de vista lo analicé en su momento (Ruiz Bikandi, 1997). Hoy lo retomo desde una perspectiva en cierta medida diferente: por un lado, la de una escuela que integra alumnado alófono, es decir, niños que hablan otras lenguas distintas de las que ella enseña y que no conocen de partida la lengua de la escuela. Por otro, la de una escuela que eleva sus objetivos respecto a la lengua extranjera y por ello comienza a enseñarla desde muy pronto. Ambas son, frecuentemente, la misma escuela.

En las líneas que siguen abordaré aquellos aspectos que a mi entender afectan fundamentalmente a estos nuevos campos. La mayoría de ellos presenta dos niveles de toma de decisiones, dos instancias para transformar las

ideas en práctica educativa que en mi exposición se verán relacionados: el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro. Si bien otros muchos temas quedarán sin tratar, para algunos de ellos remito al lector al artículo citado, que en gran medida complementa lo que en este se propone.

PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Decisiones que se deben tomar en diferentes ámbitos:

Proyecto Educativo de Centro

- 1.- Objetivos del centro en relación a cada una de las lenguas y requisitos ligados a ellos:
 - Medios humanos y materiales para llevarlos a cabo (propios y de la administración).
 - Criterios psicopedagógicos y metodológicos en relación a la enseñanza en general y a la enseñanza de lenguas en particular.
 - Papel que se asigna a la escuela y específicamente a los profesores en relación al cumplimiento de esos objetivos.
- 2.- Criterios para la constitución de grupos de alumnos.
- 3.- Criterios para el uso de las lenguas en la vida del centro, en relación con los objetivos lingüísticos del mismo, la situación sociolingüística y la búsqueda de relaciones de colaboración permanente entre los distintos estamentos:
 - entre profesorado y alumnado
 - entre familias y profesorado
 - etc.

Proyecto Curricular de Centro

- 1.- En los diferentes ciclos y etapas
 - Concretar el modelo de centro:
 - Tiempo dedicado a la L1, L2 y L3 en cada etapa.
 - Tipo de tratamiento a dar a cada lengua en cada una de las etapas.
 - Lengua preferente para el inicio en la lectoescritura. Lectoescritura en las demás lenguas.
- 2.- Entre las diversas áreas:
 - Criterios metodológicos básicos de actuación en las diversas áreas respecto al desarrollo de la lengua oral, lectura y escritura en cada ciclo y lengua.
 - Decisiones respecto a qué materia se impartirá en cada lengua y cuándo.
 - Planificación lingüística de acciones que impliquen a diversas áreas (y/o ciclos): asambleas, programas de televisión o radio escolar, edición de revistas, proyectos interdisciplinarios, etc.
 - Planificación lingüística de acciones con repercusión pública: espectáculos teatrales, fiestas de fin de curso, intercambios escolares, etc.
- 3.- Dentro del Área de Lenguas, entre las diversas lenguas:
 - Criterios metodológicos comunes a todas las lenguas, con especificaciones si fuera necesario.
 - Decisiones sobre tiempos y espacios de cada lengua
 - Secuenciación de contenidos en cada lengua, contemplados en interrelación
 - Criterios de evaluación comunes a las lenguas

Los objetivos del centro en relación a cada una de las lenguas que enseña y las lenguas maternas

Una de las primeras cuestiones a tratar en un proyecto lingüístico es el papel que el centro adoptará respecto al desarrollo de las lenguas por parte de todos los alumnos. Los objetivos que se establezcan para cada una de las lenguas determinarán, entre otros factores, el tiempo escolar que se les dedique. Las necesidades lingüísticas de los alumnos varían en función de factores diversos entre los que el principal es la lengua de la que parten. Cuando la lengua materna de los alumnos coincide con la de la escuela y además, como es el caso del castellano, ésta es una lengua de amplio apoyo y prestigio social, el tiempo dedicado al aprendizaje de esta lengua resulta menos determinante a efectos de resultados escolares que si la lengua a través de la que se desarrolla gran parte del currículo no es la materna o L1 de los estudiantes.

En el caso de los alumnos alófonos, el objetivo de que la dominen a efectos académicos requiere una planificación especial por parte del centro, que tendrá que articular a lo largo de los diferentes ciclos, los medios para que este alumnado avance en su conocimiento de esa lengua nueva para ellos, de un modo sistemático y continuo. Eso le obliga a cuidar de que tales alumnos reciban atención individualizada, propuestas didácticas y material adecuado a su situación.

Otra cuestión que el Proyecto Lingüístico de Centro deberá tener presente es el tratamiento de la lengua materna del alumnado alófono. Dada la variedad de lenguas y culturas presentes en nuestras escuelas actualmente, es posible que no puedan establecerse más que criterios generales que quedarán recogidos en el Proyecto Educativo. Uno de estos criterios podría señalar la importancia de que se asegure el desarrollo de la lengua materna del alumno o la alumna, desarrollo que fundamentalmente queda bajo la responsabilidad del entorno familiar. Sin embargo, a menudo las familias consideran que hablar a sus hijos en la lengua de origen puede dificultarles el aprendizaje de la lengua de la escuela, por lo que abandonan su uso o reducen la presión para lograr que sus hijos la hablen. Con frecuencia el resultado no es otro que estos alumnos no desarrollen bien ninguna de las dos lenguas, ni la familiar ni la escolar o la del país de acogida, quedando convertidos en semlingües, en detrimento de sus capacidades lingüístico-cognitivas. Esto es algo que se conoce bien a partir del trabajo ya clásico de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) y tantos otros: el abandono de la propia lengua frena y dificulta el aprendizaje de la segunda, asentada en gran medida sobre aquella¹. La escuela debería animar a los padres a que cultiven la lengua de origen, a ser posible tanto a

1 Para un resumen de los mecanismos de adquisición lingüística, puede verse Ruiz Bikandi, U. (2.000) cap. 2 y 3.

nivel oral como escrito. Si bien no en todos los casos resultará factible, en el proyecto lingüístico del centro podría considerarse asimismo la conveniencia de disponer de profesores auxiliares bilingües –lengua materna-lengua de la escuela- que ayudarán a las criaturas en su integración escolar.²

Dos usos alejados, dos niveles de dominio lingüístico

En relación al aprendizaje de la lengua de la escuela por parte de los niños alófonos, es preciso tener muy presente que el conocimiento lingüístico que permite establecer comunicación en el plano interpersonal resulta completamente insuficiente a la hora de abordar la enseñanza-aprendizaje de las diversas materias curriculares. La conocida distinción de Jim Cummins (1994) entre CALP (Cognitive Academic Linguistic Proficiency) y BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) es la base de este razonamiento. Aunque la distinción parezca obvia, no ocurre así en la realidad: el hecho de que una alumna de habla familiar foránea sea capaz de relacionarse en castellano con fluidez en el patio de recreo induce a equívoco, pues suele suponersele esa misma facilidad a la hora de abordar los textos y las explicaciones orales académicas. De ahí que, si en clase parece no comprender, a menudo se atribuya erróneamente esa dificultad a una carencia en sus facultades cognitivas, lo que constituye un error de consecuencias fatales. Según Cummins, se precisa un mínimo de cinco años para que un hablante de segunda lengua pueda ponerse a la altura de sus iguales nativos en el dominio lingüístico requerido por las actividades académicas. De ahí que convenga que la distinción entre habilidades comunicativas interpersonales y académicas sea recogida en el proyecto educativo, como medio de asegurar que el centro velará por el desarrollo académico de los alumnos alófonos, más allá de que estos manifiesten fluidez en la lengua de la escuela en la comunicación interpersonal.

Esta distinción entre comunicación interpersonal y dominio lingüístico cognitivo-académico parece remitir también a la diferencia de estilos que presentan la lengua escrita -eje sobre el que la escuela actúa- y la lengua coloquial usada en el habla cotidiana. En la enseñanza, la lengua oral utilizada en clase dista de la utilizada en los usos coloquiales y con frecuencia resulta más próxima a la escritura que al habla. Esta es la razón por la que otro tipo

2 En cualquier caso, el centro puede establecer relaciones con el grupo humano que habla determinada lengua y sondear su interés en fomentar la enseñanza-aprendizaje de ella con el fin de que los niños de familias de tal origen desarrollen conocimiento sobre su cultura propia. Del mismo modo, fuera ya de los objetivos respecto a las lenguas, pero dentro de su proyecto educativo, y como medio de fortalecer las relaciones y el conocimiento entre los distintos grupo humanos que componen la escuela, también le es dado al centro facilitar a otros miembros de la comunidad escolar, en horario no lectivo, el conocimiento de las lenguas y culturas presentes.

de alumnado, aquel en cuyo entorno sociocultural la lengua escrita no tiene apenas presencia, puede manifestar también dificultades en la comprensión y las expresión lingüísticas de orden académico. Tener en cuenta este factor, tan determinante en el éxito escolar de los niños, obligará seguramente a contemplar en el Proyecto Curricular de Centro mecanismos que les faciliten el contacto sistemático con la lengua escrita, así como a reconsiderar el papel que confiere la escuela a la lengua oral, punto de partida desde donde el éxito escolar de esos niños parece más asequible.

Aprender lengua extranjera y contenidos a la vez

En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el centro deberá asegurar a su alumnado una entrada lingüística, una exposición a las lenguas que se corresponda con los objetivos que se ha trazado para cada una de ellas. Si pretende, por ejemplo, que durante el tercer ciclo de Primaria los alumnos puedan llevar adelante un área enteramente en inglés, será imprescindible que a lo largo de algunos años anteriores a ese momento se aseguren las bases que lo hagan posible. Un *input* de calidad en cantidad abundante es la condición para lograrlo, lo que significa tiempo escolar dedicado a esa lengua. Qué área será desarrollada en lengua extranjera en qué momento es algo que debe preverse con algunos años de antelación, de tal forma que pueda abordarse su enseñanza en condiciones, tanto desde el punto de vista de la preparación lingüística del alumnado como de la preparación didáctica por parte de los docentes.

Cualquier plan de enseñanza de una lengua extranjera debería contemplar un horizonte de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)³, pues es bien sabido que las lenguas se aprenden no a base de estar expuestos a pequeñas cantidades desarticuladas de lengua, sino usándolas con otras personas para llevar a cabo quehaceres interesantes y comprensibles. Sin embargo, si el centro se propone un objetivo de este tipo, deberá asegurarse de que cuenta con los medios adecuados: deberá lograr un profesorado con un dominio y fluidez en la lengua tal que le permita hacer los ajustes conversacionales necesarios para asegurar una buena intercomprensión y un avance en la interlengua de los nuevos hablantes, y al mismo tiempo, un dominio de la lengua suficiente para poder trabajar en ella los contenidos de un área con comodidad.

Evidentemente, la consecución de estos logros en gran medida depende de disponer de un profesorado adecuado y en gran medida, estable. Sin él no es

³ Esta es la nomenclatura que Teresa Navés y Carmen Muñoz (2000) ofrecen en español en el libro-folleto multilingüe "Using languages to learn and learning to use languages".

posible llevarlo a cabo. No se trata de establecer objetivos atractivos que no puedan cumplirse, sino de mantener una tensión entre objetivos progresivamente más exigentes y una realidad en cambio constante en la búsqueda de esos logros. La formación del profesorado es parte de esa realidad.

La constitución de grupos y el uso de las lenguas

La escuela debe prever que los alumnos de habla foránea requerirán ayuda específica que les facilite el aprendizaje de la lengua de la escuela y la del medio social. Para ello conviene que establezca criterios claros, criterios que atiendan a las necesidades específicas de este alumnado y aseguren su normal socialización en la vida del centro. La creación de grupos aparte de alumnos alófonos puede ser recomendable en periodos cortos de tiempo, pero nunca como solución prolongada. En un primer momento, y como modo de ofrecerles los rudimentos de la, para ellos, nueva lengua, puede ser conveniente hacerlo, pero es preciso tener presente que la proximidad psicológica (Schumman, 1986) con los hablantes de la lengua facilita el aprendizaje e incluso es elemento determinante de éste. Es interés del proyecto educativo crear lazos en el interior de la comunidad educativa y para ello puede establecer mecanismos que refuercen el intercambio entre quienes constituyen el centro escolar. Pero como recuerda Jim Cummins (1994; 42) siguiendo a Handscombe,

Es importante subrayar que promover interacción con hablantes nativos no implica colocar a los estudiantes en las clases regulares sin ofrecerles apoyo ni a ellos ni a los profesores. Tampoco implica un programa de fuera del aula que ofrece ayuda en un lugar aparte durante gran parte del día y en el aula principal durante el resto. Lo que suele ocurrir en este caso es que muchos estudiantes tienen dificultades en la mayor parte del día, porque en este contexto no se les ha dado apoyo ni a ellos ni a los profesores. Al mismo tiempo, profesor y estudiante tienden a pensar que el breve periodo de asistencia fuera del aula constituye el aprendizaje del día y el resto es un tipo de tiempo marcado hasta que el dominio adquirido a través del programa de lengua mejore.

Entrenar en la clase a los niños nativos para hablar y relacionarse mejor con los no nativos es un modo de favorecer la integración grupal y educar a todos en la sensibilidad social y lingüística. Hay experiencias que demuestran que la preparación específica de los niños que hablan la lengua de la escuela para dirigirse a quienes la desconocen y facilitarles su comprensión, además de educar a aquellos, dispara el aprendizaje de estos últimos (Tabors y Snow, 1994).

Para que nadie se sienta desplazado en la vida del centro, conviene que se acuerde el uso que se hará de las lenguas propias de las familias de la comunidad educativa: cómo y cuándo se usarán, cómo se asegurará el conocimiento por parte de todos de las tareas, los deberes, los proyectos y las responsabilidades de cada cual. El uso de las lenguas propias en los documentos de la comunidad educativa contribuye a la integración de las gentes, a su sensación de pertenencia efectiva al colectivo. Es evidente que la conveniencia de este uso dependerá del grado de presencia de una determinada comunidad lingüística en el centro, pero también lo es que la aceptación de la lengua de los demás a través de su uso público, además de ser un mecanismo de acercamiento entre grupos sociales, permite visibilizar la pluralidad y darle carta de ciudadanía en el centro, lo que en sí mismo constituye un factor educativo de orden social inestimable. Por otra parte, resultaría un tanto incongruente que un centro dijera potenciar el aprendizaje de las lenguas, como modo de educar en la apertura al mundo y su diversidad, mientras se negara a aceptar las que viven en su seno.

En lo que respecta al dominio de la lengua extranjera por parte del alumnado del centro, es preciso tener en cuenta que el mejor modo de aprenderla es usándola, especialmente en la relación con hablantes nativos. Buscar los medios de lograr ese contacto, a poder ser con iguales, debería ser uno de los intereses de la escuela que desea trabajar seriamente las lenguas: por ese medio logrará frutos que difícilmente conseguiría a través de la mera enseñanza en el aula.

Decisiones que afectan a distintos ciclos y a diversas áreas

Hemos señalado más arriba la necesidad de que los objetivos respecto a las lenguas tengan su correlato en los esfuerzos que el centro realiza para lograrlos. El tiempo dedicado a las lenguas nuevas variará en función de qué uso se les piense dar en el currículo. Su presencia más o menos intensa en los distintos ciclos estará en relación con los objetivos trazados. Así, si bien la lengua deberá ser utilizada siempre como vehículo de contenidos interesantes, una lengua extranjera que empieza a aprenderse a edades tempranas precisa de muchas situaciones rituales, de juegos, de pequeños intercambios que facilitan la comprensión y la memorización, que hacen posible la retención de “trozos de lengua” con los que el hablante puede especular, probar, experimentar y crear en la comunicación.

Las clases de lengua extranjera tienen un largo camino hasta dotar a niñas y niños de los recursos básicos que les permitan adentrarse en contenidos curriculares no meramente manipulativos. En este quehacer el tiempo de exposición a la lengua es una condición necesaria, pero no suficiente para el

aprendizaje. La clave para lograr que las niñas y los niños puedan aprender contenidos curriculares a través de una lengua como el inglés, no está en otro lugar que en la metodología, en los modos y recursos que se utilicen para interesar a los nuevos hablantes, de tal modo que deseen hacer el doble esfuerzo de comprender y de hablar en una lengua en principio extraña para ellos. La relación con hablantes nativos mencionada con anterioridad constituye un incentivo primordial, pero no el único.

Hemos mencionado más arriba la necesidad de establecer con antelación suficiente qué área se impartirá en qué lengua, cuándo y con qué recursos, lo que se hará atendiendo a diversos factores, entre los que la disponibilidad de profesorado resulta primordial. Como modo de acercarse a ese objetivo, cabe pensar en la posibilidad de abordar tareas interdisciplinarias en lengua extranjera, de modo que por el periodo que dure un cierto proyecto, por ejemplo, esa lengua se “apodere” de parte del tiempo y los contenidos de un área y quizá más tarde de otra. Este tipo de trabajo exige coordinación entre la tutora y la profesora de lengua extranjera. Una vez experimentado, se podrá analizar y valorar y posteriormente ser incorporado al proyecto curricular de centro.

Decisiones específicas del Área de Lenguas

Los aspectos metodológicos tienen un gran peso en la consecución de los objetivos del centro respecto de las lenguas que enseña. Es por ello que una serie de decisiones dependen de la capacidad para adoptar acuerdos entre el profesorado responsable de la enseñanza de cada una de las lenguas. De esos acuerdos depende que el centro actúe de forma cohesionada, en beneficio del mejor aprendizaje.

Así, será preciso, por ejemplo, que el equipo del Área de Lenguas acuerde cuál es el momento de enseñar a leer en lengua extranjera, unifique criterios metodológicos para la enseñanza de las lenguas o marque los caminos para la reflexión metalingüística. Todos esos acuerdos requieren de fundamentación, de debate y de propuestas concretas para llevarlos a la práctica. En las siguientes líneas me propongo reflexionar someramente sobre la importancia de cada uno de estos aspectos.

Cuándo enseñar a leer en lengua extranjera

Cuando la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera se comienza en la etapa Educación Infantil o en el primer ciclo de Educación Primaria, el momento de introducción de tal lengua en su

versión escrita y el modo en que se llevará a cabo debe plantearse con suficiente antelación. No es esto algo sobre lo que convenga improvisar, porque los problemas que puede presentar resultan un tanto complejos. Es evidente que el dominio lectoescritor potencia el desarrollo de la lengua y aumenta las posibilidades de actividad en la clase, aunque con frecuencia ello se hace en detrimento del desarrollo de las habilidades orales, tan importantes en los primeros estadios de aprendizaje lingüístico.

Decidir si la introducción de la lectoescritura en lengua extranjera (inglesa, por lo común) debe ser hecha paralelamente a la enseñanza-aprendizaje de la lengua principal de la escuela o más tardíamente obliga a considerar una serie de aspectos. El principal es de orden psicolingüístico, es el que aconseja conocer cómo aprenden los niños a leer con el fin de tenerlo presente a la hora de ayudarles a hacerlo tanto en su lengua materna como en segunda lengua o en lengua extranjera. El hecho de que los docentes que tratan a niños de esta edad compartan ese conocimiento podrá aunar metodologías y posibilitar a tutores y especialistas decidir conjuntamente el momento idóneo para impulsar también la lectura en lengua inglesa.

Cualquiera que sea el momento en que se decida introducir la lectoescritura en lengua extranjera, debe tenerse bien presente que las habilidades lectoescritoras necesitan de entrenamiento específico en esa lengua, pues como lo prueban entre otros los trabajos de Mac Leod y Mc Laughlin, 1986 y Mc Laughlin, 1990, Eskey y Grabe 1988; Codina y Usó, 2000 sobre dominio de mecanismos lectores en L1 y L2, las habilidades en segunda lengua no son una mera transferencia de las adquiridas en lengua materna. Para que ese mecanismo se active se precisa de un cierto nivel de desarrollo lingüístico en segunda lengua que permita hacer uso del conocimiento previo en condiciones adecuadas, un umbral mínimo de conocimiento lingüístico por debajo del cual la comprensión y la transferencia de estrategias de L1 a L2 apenas se produce.

El proyecto lingüístico del centro debería plantearse modos específicos de potenciar la lectoescritura tanto en la lengua familiar como en la escolar en aquellos niños cuya lengua materna no tiene presencia en la escuela y muy especialmente en el caso de quienes proceden de medios culturales poco alfabetizados o de quienes hablan lenguas con poca o nula tradición escrita. Este tipo de decisiones atañen a varios ciclos e implican distintas áreas, porque en todas ellas es la lectoescritura, al igual que la lengua oral, instrumento básico de enseñanza y educación. También implican a la relación familia-escuela, porque la colaboración de las familias, incluso de familias analfabetas, se manifiesta clave en el desarrollo de actitudes favorables a la lectoescritura.

Dado el interés que suscita la pregunta de cuándo enseñar a leer en inglés como lengua extranjera a los niños, quizá merezca la pena detenerse sobre el particular, en un intento de abordar el tema con cierta perspectiva.

Inicio de la lectoescritura en más de una lengua

Los niños tardan un tiempo en descubrir que lo que está escrito, en realidad, representa el habla -esto es, las palabras con las que se nombran las cosas- y no las cosas en sí mismas. Es decir, tardan en tomar conciencia de que las palabras que dicen están compuestas de sonidos más simples y de que son esos sonidos los que están representados en la escritura. Dicho de otro modo, tardan un tiempo en adquirir lo que se ha dado en llamar “conciencia fonológica”. Este descubrimiento es clave, pues es el que permite a las criaturas comprender los textos escritos y escribir los suyos propios. A partir de él comienzan a descomponer las palabras en sílabas y éstas en sonidos, a leer y a intentar escribir con todas las letras.

En realidad, como se ha podido conocer de manera exhaustiva a partir de los muchos trabajos que han seguido al de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979)⁴ los niños se acercan a la lengua escrita en función de su experiencia con ese modo de significar, y lo hacen especulando sobre la relación entre ciertos aspectos formales que observan en las palabras e incluso en los textos -su forma, su terminación, qué forma tiene la primera letra, igual que la letra de qué otra palabra es, etc.-, y también “fotografiando” las palabras en su totalidad, de tal modo que una vez conocido qué pone allí, en adelante pueden “leer” el significado global. Estos dos movimientos, de análisis y síntesis, (microprocesos y macroprocesos, *bottom up* y *top-down* en la terminología anglófona) son naturales y forman parte de la manera que los seres humanos tenemos de percibir la realidad. Son además imprescindibles para aprender a leer, pero no son aun lectura en sentido estricto.

La escuela, con frecuencia, ignora estos caminos naturales. De los dos movimientos, de análisis y de síntesis, prima uno y relega -o incluso prohíbe- el otro. De este modo, la enseñanza de la lectoescritura con frecuencia hace recorrer al niño caminos carentes de sentido, enfrentándolo a palabras aisladas del contexto, a sílabas cuyo significado no puede entender dado que aun no ha descubierto que eso que está escrito representa los sonidos de las palabras. Pero si sabe como actúa la mente de las criaturas y trabaja a favor de ellas, la escuela potenciará desde el principio la observación de las palabras en contexto, la identificación y memorización de las más usuales, fomentará la comparación y el análisis, problematizará sobre las formas y los significados, etc. Es decir, empujará en dirección del descubrimiento de la lengua escrita y de los mecanismos por los que ésta se rige. Y lo lógico es que lo haga con las lenguas en que enseña.

4 Para una revisión del tema de la psicogénesis y la adquisición escolar de la lectoescritura puede verse: L. Oihartzabal (2000). El cap. 8 del mismo libro (Aldekoa y Ruiz Bikandi) analiza los aspectos referidos específicamente a lectura en segundas lenguas y a su tratamiento.

Ahora bien, la gran diferencia que algunas lenguas presentan entre su código escrito y el oral es un asunto a considerar a la hora de decidir cuándo empezar a trabajar en ellas de modo sistemático con textos escritos. Así, enseñar a leer en inglés en el momento en que la mayoría de los niños han adquirido conciencia fonológica y comienzan a desarrollar sus primeros pasos lectores en castellano, puede producir en ellos una cierta confusión. Téngase en cuenta que la correspondencia sonido-letra en lengua inglesa es diferente a la castellana (piénsese, en tantas otras, en la A o en la U iniciales, por ejemplo, o en las diversas pronunciaciones del grupo gh) y además, mucho menos sistemática. De ahí que Frank Smith (1989) considere que los alumnos en esa lengua acaban aprendiendo a leer identificando las palabras de modo global y que se incline prácticamente en exclusiva por un trabajo *top-down* para enseñar a leer en inglés, tan amplia e impredecible considera la variabilidad en esa lengua. Sin embargo, una lectura arriba-abajo, que exige entre otras la habilidad de predecir la palabra siguiente y comprobarla en el texto, es algo muy difícil de lograr para quien sólo posee rudimentos en la lengua.

Así pues, cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, que está siendo enseñada en módulos breves, la decisión de en qué lengua debe abordarse la lectoescritura no parece una discusión pertinente. Aprender a leer en una lengua que no es la materna parece justificado en el caso en que exista una gran base de comprensión oral en esa lengua. Cuando este no es el caso, la discusión se planteará más bien en términos de cuál será el momento idóneo para abordar los textos en esa lengua, además de otros temas derivados, como las características que deberán presentar, etc.

Conviene que desde el principio de su aprendizaje se asegure que la lengua que se enseña tenga también una presencia escrita, lo que facilitará en el momento preciso a quienes la aprenden la búsqueda de relaciones entre esa forma y la oral, y al descubrimiento de regularidades a la hora de escribir en la nueva lengua. Mientras los niños no establezcan estas relaciones, las palabras en inglés podrán ser observadas y en su caso aprendidas en su totalidad, incluso podrán pasar a formar parte del bagaje sobre el que las cabezas infantiles especularán más adelante, en torno a la relación entre habla y escritura en esa nueva lengua, relación que descubrirán distinta a la que se establece en castellano.

Evidentemente, lo dicho hasta aquí no significa que no puedan copiar frases aprendidas, nombres de personajes u otros pequeños quehaceres en los que la lengua escrita interviene. Esos trabajos les harán, seguramente, interrogarse sobre los distintos modos de representar los sonidos en cada lengua (¿Por qué Maikel se escribe Michael?), lo que en sí mismo es un ejercicio metalingüístico interesante. Sin embargo, durante el proceso de asentamiento

de la lengua escrita en castellano, conviene que esa reflexión no ocurra de modo inducido, sino en la medida en que las criaturas se planteen por sí mismas este tipo de problemas.

En definitiva, aunque su toma de contacto con la lengua inglesa incluya la vertiente escrita, parece conveniente dejar a los niños tiempo suficiente para asentar su conocimiento escrito del castellano antes de introducir trabajo sistemático sobre el texto escrito en aquella lengua. Lo contrario podría, en mi opinión, entorpecer un proceso que necesita su tiempo, pero que suele discurrir fluido cuando cuenta con lecturas guiadas y ayuda de un adulto.

Unificar la metodología de enseñanza de las lenguas

Un objetivo del proyecto lingüístico del centro es buscar coherencia en el tratamiento didáctico de las lenguas a través de los distintos ciclos, lo que obliga a unificar criterios entre los docentes. En la enseñanza de todas ellas ocurre con frecuencia que el tratamiento didáctico de la lengua oral disminuye a medida que los estudios avanzan, y esta vertiente de la comunicación es sustituida por un trabajo escrito cuyo sentido para el alumno a menudo resulta dudoso. En los niveles más bajos también sucede en ocasiones que la falta de recursos para el trabajo en ellos es sustituido por ejercicios manuales, de dibujo y recorte, de dudoso interés lingüístico y comunicativo. Por todo ello conviene que entre tutores y especialistas se establezcan criterios comunes para abordar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y en especial de la lengua nueva.

Un criterio común a todas las lenguas es que se aprenden usándolas, es decir, hablando, escuchando, leyendo y escribiendo con fines extralingüísticos: es decir, se aprenden en la medida en que resulta necesario usarlas para hacer algo, conseguir algo –conocer, lograr algo de los demás, darse a conocer, establecer relación, descubrir algo...- fines siempre extralingüísticos cuyo interés determina el uso que se hace de la lengua y cuyas condiciones contextuales prefijan la lengua que debe usarse.

La aplicación de este criterio por sí sólo serviría en gran medida de marco general de la enseñanza de las lenguas y facilitaría la elección de materiales didácticos. Proyectos de trabajo sobre temas diversos, tareas concretas que requieren de la comunicación, juegos cuya finalidad lúdica se cumple si se usan ciertas fórmulas... son formas distintas de potenciar el conocimiento práctico, contextualizado y comunicativo de las lenguas.

En estos contextos de uso potenciará la escuela el buen dominio de la lengua, que no es otro que la búsqueda de precisión, de adecuación al contexto y de corrección en la forma para dar cuenta de ideas que deben aparecer coherentes.

La reflexión lingüística

Curiosamente, esos objetivos de coherencia, precisión, adecuación y corrección sólo se logran si se tiene conciencia de las palabras, si se conocen las diferencias entre los distintos modos de decir y los efectos que esas elecciones producen. En definitiva, el dominio lingüístico se puede perfeccionar y afinar a lo largo del tiempo a condición de que medie una reflexión lingüística al hilo de los distintos usos, a condición de que se enseñe a los niños a valorar el “cómo” decirlo. Esto requiere que en cada caso, y en muy distintos casos, se les acostumbre a reflexionar sobre lo que dicen y cómo lo dicen, sobre cómo podrían decirlo mejor para lograr tal o cual efecto, que se les enseñe a comparar, valorar y elegir entre las formas lingüísticas de una lengua y entre las de lenguas distintas, que se les entrene en mecanismos de reflexión y autorreflexión lingüística. En definitiva, se les potencie la conciencia metalingüística desde todos los ángulos posibles en el convencimiento de que tales actitudes hacia la lengua –hacia cualquier lengua– potencian las capacidades de aprendizaje de todas ellas.

No se trata pues, sólo de usar la lengua –la materna, la segunda, la extranjera–, sino de reflexionar sobre ese uso. Que la reflexión sobre la forma es central en el desarrollo de la adquisición de la segunda lengua lo prueba la ingente investigación⁵ que en los últimos tiempos ha venido a dejar sin base a aquellas tendencias didácticas que parecían confiar en exceso en el *input* de calidad –es decir, interesante– para lograr un buen dominio lingüístico. Sin embargo, el modo en que se plantee esa reflexión sobre la lengua sí que parece determinante.

Merril Swain (1995) relaciona de forma estrecha la reflexión de la lengua con la mejora del uso, es decir, del habla y también de la escritura. Frente a la concepción “receptiva” mencionada más arriba, la producción, el *output*, es el caldo de cultivo natural para la reflexión, el que permite a quien aprende avanzar paralelamente en fluidez y en corrección. Ella es la que produce avances en la interlengua, la que ayuda a pulir la forma, a buscar el término adecuado, a rechazar las formulaciones erróneas, a hipotetizar sobre cómo decirlo y a comprobar su justeza en la reacción de los interlocutores. Esto que ha sido formulado para segundas lenguas opera igualmente para las primeras en otro nivel de complejidad.

En definitiva, se trataría en cada una de las lenguas de hacer reflexionar al alumno sobre los problemas de formulación o sobre los aspectos dificultosos que le salen al camino. De esa necesidad surgida en el uso se derivaría un trabajo más o menos profundo, más o menos específico sobre la forma, trabajo que debería servir para guiar el uso, en un ir y venir de la reflexión teórica a la práctica lingüística.

⁵ Para una recensión, ver Doughty & Williams (1999) y especialmente Norris y Ortega (2000)

Como Birgit Harley (1993)⁶ defiende, cualquier edad es buena para la reflexión lingüística, siempre que se haga de acuerdo a las posibilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas de los alumnos, siempre que lo que se les propone analizar sea relevante para ellos, siempre que en esa reflexión se relacione forma y contenido, y que el modo de abordar ese análisis esté justificado por lo que se quiere enseñar y pueden aprender.

Cada lengua y todas ellas pueden y deben ser objeto de reflexión. Sin embargo, es importante que esa reflexión sirva a la mente del alumno: que lo que ha observado en una lengua le sirva para observar otra, que los conceptos-herramienta que utiliza para manejar una lengua le ayuden a conocer y desentrañar los mecanismos de la otra. En suma, estos criterios pedagógicos son algunos de los que un proyecto lingüístico de centro debería contemplar, teniendo siempre presente que “lo que el alumno ya sabe” es, según Ausubel, la base de todo trabajo pedagógico y “lo que ya saben” nuestros alumnos es ya, más de una lengua.

Discutir sobre qué conocimientos gramaticales resultan imprescindibles en la tradición didáctica de una lengua y qué se puede hacer desde la otra para ayudar a ese conocimiento o cuanto menos para no dificultarlo puede presentar gran interés. Por ejemplo, cuando en inglés se habla a los alumnos de pasado simple, ¿qué están entendiendo desde el castellano? ¿Lo que saben del verbo en esta última lengua les ayuda o les confunde? ¿Cómo habría que actuar para hacer que las cosas les resultaran más claras? ¿Qué trabajo de reflexión lingüística podría facilitarse en cada lengua, cómo y en qué orden?

Entre todos los docentes que enseñan lenguas en el centro pueden prevverse distintos modos de acercarse a esa reflexión, llegando a acuerdos terminológicos sobre el modo de denominar a las categorías, a los grupos lingüísticos observados o a los factores contextuales, sobre el tipo de textos que se trabajarán desde cada lengua y un largo etc. Ponerse de acuerdo sobre estos presupuestos teóricos es importante. Sin embargo, el verdadero reto consiste en llevarlos a la práctica, en buscar en lenguas distintas formas de trabajo y reflexión concomitantes y coherentes... No se trata, en cualquier caso, del trabajo de un día, sino del resultado de análisis y discusión prolongados.

A modo de conclusión

El hecho de que el mundo actual exija un conocimiento cada día mayor de las lenguas no es banal. Semejante reto reclama de los centros planificación

6 Siguiendo sin duda a Bruner (1988) en su famosa hipótesis de que “es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a cualquier niño que se halle en cualquier estadio del desarrollo” (pg. 147 y sig.)

en la actuación lingüística, porque se trata de procesos que requieren años. Enseñar una nueva lengua y hacerlo bien no es algo que se consiga meramente con añadir horario a su enseñanza. Requiere de un planteamiento que parte de la situación lingüística del alumnado y aborda diferentes estrategias para atender a las distintas necesidades de éste. El proyecto lingüístico es el instrumento que viene a articular las medidas que se tomen y a darles coherencia.

Si se desea abordar con seriedad la enseñanza de las lenguas, un quehacer inmediato puede ser revisar los presupuestos que el equipo docente comparte sobre su enseñanza-aprendizaje. Revisar los propios presupuestos y llegar a acuerdos de aproximación y abordaje coordinado de los problemas exige trabajo en equipo, que es mejor y da más frutos a medida que avanza, a medida que va acumulando tras de sí tiempo de estudio, experimentación y discusión. Empezar requiere simplemente ponerse pequeños objetivos.

Abordar en un centro la enseñanza de una lengua extranjera antes de lo que ha sido habitual es una buena oportunidad para revisar presupuestos y formas de hacer, para que esa lengua no sea simplemente un parche en un trabajo de collage, sino que forme parte de una arquitectura mental y social que se debe ayudar a construir con coherencia. Si se van dando pasos en la práctica, los resultados serán pronto evidentes.

Bibliografía

- ALDEKOA, Iñaki y URI RUIZ BIKANDI (2000). "La comprensión lectora" in Ruiz Bikandi, Uri, *Didáctica de la segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis. (217-248).
- BRUNER, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- CODINA ESPURZ, Victòria y Esther Usó Juan, (2000) "Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos" in C. Muñoz, *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.
- CUMMINS, Jim (1994). "Knowledge, power and identity in teaching English as a second language" in Genesee, F. (ed.) *Educating second language children. The whole children, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge, Cambridge University Press, 33-58.
- DOUGHTY, Catherine y Jessica WILLIAMS (1999). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ESKEY, David E. y William GRABE (1988). "Interactive model for second language reading: perspectives on instruction" in Carrell. P.; J. Devine y D. Eskey: *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

- FERRER, Montserrat (1997). "La elaboración del proyecto lingüístico desde infantil a secundaria" *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* n° 13, 57-66.
- GARCÍA, Ignasi y M^a Dolors TORRALBA (1996). "El projecte lingüístic a l'ensenyament obligatori" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* n° 8, 7-14.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xose Antón (2000). *El proyeyutu Llingüísticu de Centru*, Oviedo, Academia de la Lengua Asturiana.
- NAVÉS, Teresa y Carmen MUÑOZ (2000). "*Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*"/"*Using languages to learn and learning to use languages*." UniCOM, University of Jyväskylä, Finland.
- NORRIS, James y Lourdes ORTEGA (2000). "L2 instruction. A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50 (3) 417-528.
- MACLAUGHLIN, Barry (1990). "Restructuring" *Applied Linguistics*, Vol 11, n° 2 -113-128).
- MAC LEOD, B. and B. MACLAUGHLIN (1986). "Restructuring or automatization? Reading in a second language" *Language Learning* 33, 135-158.
- MIRET, Inés y URI RUIZ BIKANDI (1997). "El proyecto lingüístico de centro" *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* n° 13, 5-8.
- OIHARTZABAL, Lontxo (2000). "Los primeros pasos en el parentizaje de la lectoescritura" in Ruiz Bikandi, Uri *Didáctica de la segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis. (249-272).
- RUIZ Bikandi, Uri (1997). "Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro" *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* n° 13, 9-25.
- RUIZ BIKANDI, Uri (2000). *Didáctica de la segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis.
- SCHUMMAN, J. (1986). "Research on the acculturation model for second language acquisition" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 379-392
- SKUTNABB-KANGAS, Tobe (1990). *Language, Literacy and Minorities*, London, Minority Rights Group.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching Migrants Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the socio-Cultural Situation of the Migrant Family*, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO.
- SMITH, Frank (1989) *Para dar sentido a la lectura*, Madrid, Visor.
- TABBORS, Patton O. y SNOW, Catherine (1994). "English as a second language in pre-school years" un Genessee, F. (ed.) *Educating second language children*. Cambridge, Cambridge University Press (103-125).
- WELLS, G. (1989). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona, Laia-Cuadernos de Pedagogía.

A los 10 años de evaluación de la experiencia “Eleanitz ingles”

JESÚS ARZAMENDI

JUAN ETXEBERRIA

XABIER BARAGORRI

ITZIAR ELORZA

PHILIP BALL

DIANA LINDSAY

*Universidad del País Vasco y Federación Guipuzcoana de Ikastolas
Euskal Harrico Unibertsitatea y Gipuzkoako Ikastolen Elkartez*

Introducción

Aunque es cierto que un proceso de evaluación de cualquier experiencia educativa se inicia ya al poner los cimientos de los objetivos y la elaboración del programa, en este caso podemos ceñirnos al hecho de que se ha cumplido el décimo aniversario desde que se iniciara el proceso de evaluación externa de la experiencia de plurilingüismo “ELEANITZ”, organizada por iniciativa de la Federación de Ikastolas (Ikastolen Elkartea)¹, y realizada por varios grupos externos.

Con este motivo hemos considerado interesante recoger en un documento el marco en que se inició y desarrolló “ELEANITZ”, cuál ha sido el proceso de evaluación de dicha experiencia y, finalmente, el estado de la evaluación el último año, el 2001.

1. Presentación del proyecto

Para poder entender mejor las dimensiones de “ELEANITZ” nos situaremos en el marco de la Unión Europea (UE) y en el más próximo del País Vasco, para, después, pasar a explicar las hipótesis, objetivos y condiciones en que se planteó.

1.1. Europa plurilingüe

Aunque en la primera fase del camino hacia la unidad europea tuvo prioridad el ámbito económico sobre las actividades culturales (Bruno de White 1993), actualmente nos encontramos con un panorama donde el multilingüismo y el plurilingüismo son una realidad patente.

1 Institución que ofrece servicios educativos a las ikastolas.

Ante esta situación, la Unión Europea no ha apostado por una unidad asimiladora y homogeneizadora en el terreno lingüístico y cultural (como pudiera ser el caso de USA durante muchas décadas) sino que fomenta una integración en un contexto plurilingüe y multicultural (Baker, C. 1993, 3).

Más bien el fenómeno del plurilingüismo se considera enriquecedor y, por tanto, merece ser fomentado y coordinado. Así se recoge en el preámbulo de la declaración del programa LINGUA (cfr. O. Riagáin 1991,272):

“The establishment of the internal market should be facilitated by the quantitative and qualitative improvement of foreign language teaching and learning in the Community to enable the Community’s citizens to communicate with each other and to overcome linguistic difficulties which impede the free movement of persons, goods, services and capital. Although the LINGUA programme is clearly linked to the integration issue, it is also committed to “preserving the linguistic diversity and cultural wealth of Europe” and thereby seeks to promote “the diversification of the teaching and learning of languages”.

Estamos inmersos, pues, en el reto de formar ciudadanos europeos que, partiendo de la asimilación de las lenguas y la cultura de su país, sean capaces de vivir en una Europa multilingüe con una postura abierta y comprensiva de la diversidad cultural de los pueblos que la componen.

A este reto se debe responder con una política y planificación lingüística y cultural en cascada:

- a) Política y planificación general como se recoge fundamentalmente en los Programas de la Comisión de la Unión Europea: http://europa.eu.int/comm/education/languages_es.html
- b) A nivel estatal se plasma en la Reforma Curricular (Real Decreto 1007/1991:14/06/1991)
- c) En la C.A.V. se especifica en el Diseño Curricular Base (Decreto 213/1994 21/06/1994; B.O.P.V.17/08/94)

1.1. Los fundamentos de “ELEANITZ”

En este contexto nos encontramos en el País Vasco con la realidad de un sistema escolar plurilingüe, con una gran variedad de especificaciones según los modelos lingüísticos, las áreas sociolingüísticas y los proyectos más o menos ideológicos de los Centros.

Ante esta situación compartimos la opinión de Nelde (1993, 28-30) de que

“No existe ningún modelo de plurilingüismo con una validez general que pueda ser aplicado a todas las culturas, naciones y bajo cualquier circunstancia. Decisivo para cada una de las planificaciones de adquisición plurilingüe son los elementos de situación y contexto... Toda forma de plurilingüismo debería estar

concebida para una comunidad lingüística (“tailor made”) corresponder a las necesidades económicas reales y no caer en un coqueteo de moda y ambición absurda dentro de la planificación lingüística”.

En esta sintonía la Federación de Ikastolas (Ikastolen Elkartea) inicia el proyecto “ELEANITZ” en el curso 1991-92.

1.2.1 Finalidad de “ELEANITZ”

“ELEANITZ” pretende responder a estos retos mediante un planteamiento innovador en el que se integran la iniciación temprana de la enseñanza de la primera lengua extranjera a partir de los 4 años y su continuación progresiva hasta los 16 años, creando para ello los materiales necesarios, así como el correspondiente plan de formación y seguimiento del profesorado, y la evaluación tanto del proyecto como de los alumnos.

Se trata, pues, de integrar en una planificación equilibrada, el tratamiento de las lenguas oficiales de la C.A.V. –euskera y castellano- introduciendo el aprendizaje de una L3 (que las propias ikastolas participantes en el proyecto decidieron fuera el inglés) y, más tarde, (en la E.S.O.) la introducción de una L4 (el francés o el alemán).

El euskera, lengua minorizada frente al castellano y al inglés, será tratada con especial dedicación, sin que ello vaya a producir menoscabo en el aprendizaje de las otras lenguas (Genesee 1994).

El castellano, lengua dominante en el entorno social, se introducirá después de iniciarse la L3 –inglés- lengua que comenzará a fomentarse con la intención de crear hábitos motivacionales positivos y de aprovechar las capacidades de asimilación de los niños en estas edades.

El plan se resume en este cuadro

Nivel		Edad	Euskara	Castellano	Inglés	Francés
E.I.	1	3-4	X	x		
	2	4-5	X	x	X	
	3	5-6	X	x	X	
E.P.	1	6-7	X	x	X	
	2	7-8	X	x	X	
	3	8-9	X	X	X	
	4	9-10	X	X	X	
	5	10-11	X	X	X	
	6	11-12	X	X	X	
E.S.O	1	12-13	X	X	X	X
	2	13-14	X	X	X	X
	3	14-15	X	X	X	X
	4	15-16	X	X	X	X

X: enseñanza sistematizada

x: enseñanza contextual

1.2.2 Objetivos

Teniendo en cuenta que nos hallamos ante un plan de tratamiento integrado de varias lenguas, debemos precisar los objetivos planteados para cada una de ellas:

- a) *Con respecto al euskara y al castellano*, se busca que los alumnos que siguen esta experiencia consigan al menos “el conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria” (Ley 10/1982, Básica de Normalización del euskara, Art. 17) que han conseguido los alumnos que no han seguido esta experiencia.
- b) *Con respecto a la primera lengua extranjera, es decir, al inglés* el objetivo consiste en que los alumnos al finalizar la ESO (16 años) consigan como mínimo las capacidades lingüísticas de comprensión, producción, lectura, escritura, reflexión lingüística y actitudes, que se señalan para esa etapa en el Decreto curricular correspondiente a las lenguas extranjeras. Además de los mínimos señalados son objetivos específicos del proyecto:
 - Que los alumnos lleguen a ser competentes para mantener una interacción oral y escrita en inglés en las funciones o contextos comunicativos básicos.
 - Que utilicen el inglés como lengua vehicular de materias escolares.
 - Que sean capaces de una reflexión gramatical tanto sobre la lengua inglesa como sobre las coincidencias e interferencias de ésta con las otras lenguas por ellos conocidas.
- c) *Con respecto a la segunda lengua extranjera, es decir, al francés (o alemán)*, se tratará de que los alumnos efectúen una primera aproximación a su comprensión y expresión tanto oral como escrita.

Aunque los objetivos del proyecto de plurilingüismo hacen referencia a todas las lenguas señaladas, en esta presentación nos centraremos principalmente en la experiencia correspondiente a la lengua inglesa. Por ello el proyecto se denominará en adelante “ELEANITZ-INGELESA” Sin embargo, haremos las referencias necesarias al proceso de desarrollo del euskara y castellano, además de otros componentes de la adquisición de lenguas como la motivación y la capacidad intelectual para establecer las coordinadas de la evaluación con respecto a las hipótesis planteadas.

1.2.3. Las hipótesis

Hipótesis 1ª

“La introducción temprana (4-5 años) de una lengua extranjera (el inglés) no perjudica:

- a la adquisición del euskera,
- ni a la actitud
- ni a la conciencia de identidad,
- ni al nivel de aptitud”.

Hipótesis 2ª

“La introducción temprana (4-5 años) de una lengua extranjera (el inglés) no perjudica:

- a la adquisición del castellano,
- al desarrollo intelectual”.

Ambas hipótesis serán viables siempre que se cumplan las siguientes.

1.2.4. *Premisas y condiciones:*

1. *Referente a las lenguas:*

- a) Que se empleen programas de inmersión para quienes tienen como lengua primera (L1) el castellano y programas de mantenimiento para quienes tienen como L1 el euskera.
- c) Que se introduzca más tarde (a los 8-9 años) el castellano –lengua socialmente dominante- ya que su aprendizaje está asegurado en el ámbito extraescolar por su amplia e intensa presencia social.
- d) Que la introducción de las otras lenguas (castellano, inglés, francés/ alemán) no cuestione nunca el estatus prioritario del euskera en la escuela.

2. *Desde la perspectiva sociolingüística*

- a) Las “nuevas lenguas” que inicialmente la escuela usa como vehículo de relación e instrucción no deben ser nunca socialmente más fuertes que la lengua familiar del alumno.
- b) El acceso a un programa de este tipo debe corresponder a una opción voluntaria de los padres así como a un compromiso colectivo por parte del centro y del claustro implicados.

3. *La organización*

El proyecto debe ser necesario, viable, claro y flexible.

Deben establecerse con claridad las condiciones para participar en el proyecto y controlarlas.

Proporcionar materiales adecuados.

Organizar la formación de los profesores.

Garantizar la continuidad y la evaluación del proyecto.

Para desarrollar las actividades mencionadas, establecer la infraestructura humana y económica necesarias.

4. *Los Centros*

- Deben participar en el proyecto voluntariamente.
- Deben ser ikastolas del modelo D.
- El proyecto abarca desde los 4 a los 16 años de los alumnos.
- Deben cumplir el número de horas y sesiones previstos en el proyecto para cada etapa y nivel.
- Utilizar el material indicado por los organizadores.
- Elegir los profesores adecuados a las características del proyecto.
- Participar en la evaluación del proyecto.
- Financiar los costes derivados del mismo.

5. *El profesorado*

- Debe estar motivado.
- Es deseable que posea buena competencia lingüística y que sea buen comunicador.
- Tener estabilidad durante el desarrollo del proyecto.
- Participar en las sesiones de formación.
- Deben coordinarse los programas de ciclo y de etapa.

6. *Los alumnos*

- Deben estar motivados.
- Participar en la evaluación del proyecto.

7. *Tiempo dedicado a la experiencia (de "clase")*

Etapas	Edad	Sesiones/Semana	Duración/sesión	Total tiempo/semana
Edu. Infantil	4-6	5	30'	2h 30'
Edu. Primaria	6-12	4	45'	3
E.S.O.	12-14	4	60'	4
	14-16	5?	60'	5

Además de los requisitos señalados que consideramos necesarios para que un proyecto de innovación de esta índole tenga garantías mínimas de viabilidad y continuidad, hay otras condiciones de carácter orientativo que también nos parecen importantes:

- Reducir el número de horas lectivas a los profesores que trabajan en los niveles inferiores (4-7 años).
- Ofertar la posibilidad de disponer de aula propia para la enseñanza del inglés, sobre todo en los niveles inferiores.

1.2.5. *Fundamentos psicopedagógicos*

La enseñanza-aprendizaje de lenguas implica un proceso entre cuyos componentes destaca el entramado psicosocial del aprendizaje y la perspectiva pedagógico-didáctica.

Nuestro planteamiento se basa no en la lengua en sí misma con sus características estructurales y morfológicas, sino en la naturaleza del proceso de adquisición del lenguaje y cómo se desarrolla en el sujeto que lo aprende en un contexto natural de interacción social para reproducir sus constantes básicas en el contexto de las relaciones en la escuela.

La interacción social en la escuela tiene características propias muy distintas de las que se dan en el entorno familiar en el que los niños aprenden las lenguas maternas.

Considerando que la lengua se aprende naturalmente desde su uso en una relación de diálogo, el planteamiento teórico se ha centrado en estos aspectos.

Primero, analizar las características de la comunicación humana para ver cuáles son las condiciones sociales necesarias para realizar una comunicación satisfactoria. Segundo, aplicar a la práctica educativa el conocimiento que tenemos sobre la relación comunicativa entre el adulto y el niño y entre los niños mismos. Los siguientes principios psicopedagógicos constituyen la base de nuestra metodología de enseñanza de L2:

- El aprendizaje de una lengua está basado fundamentalmente en su uso. Y el uso de una lengua tiene como prerrequisito el desarrollo de las intenciones de los usuarios, es decir, la intención, el deseo de comunicar algo a alguien.
- Las intenciones son personales, es decir, el deseo natural de querer comunicar algo a alguien surge desde la perspectiva de la vida real o imaginativa de cada uno (Bruner, J. 1975; Aston 1987; Di Pietro 1987).
- Para aprender una segunda lengua, el desarrollo de intenciones tiene que ocurrir en la segunda lengua.
- Naturalmente para que esto tenga lugar tiene que haber experiencias compartidas entre los hablantes (cfr. Taeschner, T.- Nias, J.- Plooi, F.- Etxeberria, F.- Arzamendi, J. 1992).
- Ello implica la necesidad de preparar cuidadosamente las interacciones en que se desarrollen estas experiencias compartidas.
- Para producir la segunda lengua en una situación de clase, los niños necesitan profesores que se expresen exclusivamente en esta lengua y que les exijan asimismo dicha producción.
- Las fases del desarrollo de la adquisición de la lengua en situación natural son los mejores indicadores para la planificación de niveles de dificultad en la enseñanza de la segunda lengua.

Para cumplir estos principios en un contexto tan artificial para la comunicación en la segunda lengua como la escuela, es necesario desarrollar técnicas específicas para promover el aprendizaje de la lengua. Técnicas que irán evolucionando y adaptándose en los distintos ciclos y etapas de acuerdo con los intereses, nivel de maduración y conocimientos previos de los alumnos.

1.3. Desarrollo del proyecto

1.3.1. *Participantes*

En el curso 1991-92, Ikastolen Elkarte (Federación de Ikastolas) inició un proyecto experimental de introducción temprana del inglés como primera lengua extranjera a partir de los 4 años en ocho escuelas de enseñanza bilingüe (lengua vasca y española).

A lo largo de estos años se han ido incorporando a la experiencia nuevos Centros, nuevas aulas y nuevos alumnos.

En el curso 2000-01 han participado en el proyecto 58 ikastolas, 779 aulas y unos 15.000 alumnos, abarcando desde los de 4 años hasta los de 14-15. La previsión es de finalizar el proceso de elaboración de materiales para los alumnos de 14 a 16 años en el año 2002-03. La idea es disponer de materiales para la enseñanza de la lengua extranjera a través de las materias académicas (planteamiento CLIL: "Content Language Integrated Learning").

1.3.2. *Programación y selección/producción de materiales*

La experiencia se inició contando con la coordinación pedagógica y los materiales "*Ready for a Story*" de Josep María Artigal. Estos materiales cubren la propuesta desde los 4 a los 6 años.

En el período de 1992 a 1995, bajo la coordinación de la profesora Traute Taeschner, participamos en la elaboración de los materiales "*The Adventures of Hocus and Lotus*" que en principio están pensados para la enseñanza de la lengua extranjera desde los 4 a los 8 años, pero que en nuestra experiencia se han adaptado para las edades de 6 a 8 años.

Desde 1995 a 1998 la Federación de Ikastolas asume la continuación del proyecto, elaborando los materiales "*Story Projects*" correspondientes a las edades de 8 a 10 años, y "*The Explorers*" para edades de 10 a 12 años, contando, también, con la ayuda financiera del Programa LINGUA.

Desde 1998 al 2000 la Federación de Ikastolas continúa con la elaboración de los materiales "*Subject Projects*" para alumnos de 12 a 14 años.

Actualmente se están desarrollando materiales curriculares del área de sociales para los alumnos de 14-16: "*Social Sciences Language Integrated Curriculum*"(SSLIC).

Desde muy temprano fuimos conscientes de que la formación de los profesores y la producción de materiales eran dos ejes que debían ir estrechamente entrelazados.

En este contexto decidimos utilizar el formato como unidad base de nuestro método para las etapas iniciales de la Educación Primaria.

Esta metodología requiere, por un lado, una capacitación para la comprensión del significado teórico que sustenta la materialización de los formatos.

Además exige cierta habilidad en el uso de las estrategias de comunicación incluída la no verbal.

Por último supone de parte del profesor la capacidad para el desarrollo del clima adecuado en el aula, lo que implica crear situaciones motivantes para el aprendizaje.

Desde esta propuesta metodológica de los formatos la interacción no verbal es importante, sobre todo al comienzo, así como las condiciones de la clase y la labor creativa del grupo de apoyo para elaborar actividades complementarias en adecuación a las necesidades que surjan.

1.3.3. *Formación del profesorado*

La formación del profesorado es la clave del éxito de cualquier innovación educativa.

Esta necesidad se acentúa en este proyecto en el que, a la novedad de los planteamientos pedagógicos se suma la iniciación temprana de la enseñanza de la lengua extranjera.

Los profesores han de ser capaces no sólo de usar naturalmente el inglés sino también de hacerlo de forma que resulte en todo momento significativa para el alumno. Es decir, que, además de la competencia de estos maestros en la lengua objeto de aprendizaje, son de gran importancia el conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos con los que construir contextos de uso motivantes en la nueva lengua.

Desde el comienzo del proyecto fue una de las principales preocupaciones y así surgió un modelo que hemos denominado “Formación en la acción”.

Básicamente consiste en la implicación del profesorado en la elaboración y aplicación de los materiales, contando para ello con un soporte humano y con el apoyo mutuo del grupo de docentes participantes en el proyecto.

Se trata, pues, de un proceso continuado de formación teórica y metodológica de los docentes implicados en este proyecto resumido en estos hitos:

1.3.3.1. *Formación teórica y didáctica*

Se trata de ofrecer al profesorado, por un lado, aquella información teórica (sobre Sociolingüística, Psicolingüística, etc) que está en la base del proyecto.

Por otro, se les instruye en las técnicas o procedimientos didácticos y metodológicos necesarios para saber usar adecuadamente los materiales curriculares (drama, organización del espacio, uso de los recursos informáticos, etc.).

Esta modalidad de formación se realiza básicamente al comienzo del curso, utilizando para ello la figura de las jornadas colectivas de formación.

1.3.3.2. *Reflexión sobre la práctica*

La reflexión sobre la práctica se efectúa a partir de los materiales curriculares que utilizan los profesores.

La aplicación de estos materiales sirve de punto de partida para poder contrastar la propia práctica con la práctica de los demás.

Esta reflexión se realiza a lo largo del curso organizando un día por mes seminarios donde se intercambia el “feed back” sobre las experiencias realizadas.

Estos encuentros sirven para contrastar la evaluación de los materiales y hacer propuestas de mejora.

Así mismo, el intercambio de experiencias y de problemas –apoyados por el asesoramiento del coordinador pedagógico- hace que surja una dinámica de equipo que crea un clima de mayor confianza y seguridad.

1.3.3.3. *Seguimiento del trabajo en las aulas*

Periódicamente, los coordinadores pedagógicos del proyecto asisten a las clases de los profesores participantes en el proyecto.

Estas visitas tienen un doble objetivo:

- a) observar y asesorar la práctica concreta y,
- b) en su caso, el coordinador hace de enseñante para ofrecer un modelo al propio maestro.

De vez en cuando, se graban en video las sesiones y, posteriormente, son analizadas y evaluadas en grupo.

1.3.4 *La Evaluación*

Desde el inicio del proyecto se consideró que era necesario elaborar un diseño de evaluación sólido que permitiera recoger una información válida y fiable, tanto del producto como del proceso, y que fuera útil para poder emitir un juicio de valor sobre la experiencia y, consecuentemente, sirva para tomar decisiones de mejora con respecto al proyecto.

La evaluación de la experiencia engloba:

- una evaluación de la organización realizada periódicamente en colaboración con los directores de las ikastolas.

- Una evaluación de los materiales producidos realizada en las reuniones mensuales habidas entre los profesores participantes y los coordinadores pedagógicos.
- Una evaluación de los propios profesores realizada permanentemente a través de estas reuniones y de las visitas de los coordinadores pedagógicos a los Centros.
- Una evaluación de resultados lingüísticos, aptitudes y actitudes realizada al final de los cursos. Para preservar la objetividad de la evaluación se ha realizado cada curso una evaluación externa.

En lo sucesivo nos vamos a referir exclusivamente a este último componente de la evaluación, o sea, a la evaluación de resultados que se convierte en longitudinal por el tratamiento contrastivo y correlacional de las sucesivas evaluaciones anuales.

Plan de evaluación

Curso	Etapa/Edad	Euskara		Castellano		Inglés		Inteligenc		Actitudes				
		E	C	E	C	E	C	E	C	A	Pr	T	P	D
1991-92	E.I. 4/5	+	+			+								
1992-93	5/6					+								
1993-94	E.P. 6/7	+	+	+	+	+		+	+					
1994-95	7/8					+								
1995-96	8/9					+								
1996-97	9/10					+								
1997-98	10/11					+								
1998-99	11/12	+	+	+	+	+	+	+	+					
1999-00	E.S.O. 12/13					+								
2000-01	13/14	+	+	+	+	+	+	+	+					
2001-02	14/15					+								
2002-03	15/16	+	+	+	+	+	+	+	+					

E = Grupo experimental A= Alumnos

E.I.= Educación Infantil

C= Grupo de control Pr= Profesores

E.P= Educación Primaria

T = Tutores

E.S.O.= Edu.Secundaria Obligatoria

P= Padres

D= Director

Se ha realizado, pues, una evaluación longitudinal, teniendo, al final de cada etapa educativa, una comprobación de los distintos aspectos lingüísticos, actitudinales y de inteligencia (incluyendo la valoración actitudinal de padres, tutores y director).

1.3.5. Breve historia de "ELEANITZ-INGELESA"

2. La Evaluación de "ELEANITZ-INGELESA" a los 10 años (2000-01)

Transcurridos 10 años de la experiencia, al finalizar el curso 2000-2001 se realizó una evaluación completa de la misma. El objetivo no era analizar sólo los resultados que obtenían los alumnos en inglés, sino también en otras materias, fundamentalmente en lengua castellana y en euskera, para así poder estudiar las posibles incidencias que se pudieran producir en los niños que habían participado en el proyecto ELEANITZ.

Para llevar a cabo la evaluación se diseñó un estudio cuya metodología pasamos a describir.

2.1.- Metodología

2.1.1.- Grupos analizados

La propuesta y proceso de evaluación era doble. Por una parte evaluar los resultados de los alumnos que habían participado en el proyecto (grupo de la experiencia), y por otra parte comparar dichos resultados con los obtenidos por otro grupo de alumnos, equivalente al primero, al que denominaremos grupo control.

El grupo de la experiencia estaba conformado por los centros que 10 años antes habían comenzado con el proyecto (siendo los alumnos de Educación Infantil).

Para conformar el grupo control, se eligieron siete centros, que en principio tenían características similares a los centros del grupo de la experiencia. Al final no se pudieron obtener datos de uno de los centros seleccionados, por lo que este grupo estuvo formado por seis centros. La diferencia principal consistía en que los alumnos de estos centros habían comenzado el aprendizaje del inglés en 2º ó 3º de Educación Primaria.

Es evidente que a la hora de efectuar un análisis y una comparación como la que nos ocupa, es fundamental que ambos grupos sean "comparables" y que la composición de los mismos sea muy similar.

A pesar de que podemos considerar a priori ambos grupos como equivalentes, dada la importancia que podían adquirir en la comparación de los resultados el comportamiento de determinadas *variables intervinientes* se procedió a la identificación y control de las mismas: por ello se recogieron datos correspondientes al número de horas que habían estudiado inglés en el centro, la asistencia o no a clases particulares tanto durante el período escolar como en el estival, el nivel socioeconómico de los padres, el contexto

sociolingüístico, el conocimiento de idiomas por parte de los padres y, por último, información de otro tipo de variables personales, como son la actitud ante los idiomas, la importancia que el alumno da a los mismos y sus expectativas así como de las capacidades de los alumnos: notas de Lengua, Inglés, y Euskera así como la valoración del alumno por parte del tutor.

Tal y como se especifica más adelante se efectuaron pruebas orales y escritas. El número de sujetos a los que se efectuó la prueba oral fue inferior al de los que fueron evaluados de forma escrita. La escrita se efectuaba en el aula pasándola a todos los alumnos a la vez. Dada la dificultad de efectuar la prueba oral, se efectuaba de forma individual.

El número de sujetos que conformaron cada uno de los grupos para la prueba oral y escrita aparece reflejado en la tabla adjunta.

	Grupo experiencia	Grupo Control	Total
Prueba escrita	195	175	370
Prueba oral	76	60	136

2.1.2.- Variables

Las variables estudiadas en ambos grupos (experimental y control), y que fueron consideradas como *dependientes* son las siguientes:

Rendimiento (Conocimientos) en *castellano*: comprensión lectora y producción escrita.

Rendimiento en *euskara*: comprensión lectora y producción escrita.

Rendimiento en *inglés*: Producción escrita, lectura en inglés, comprensión oral, gramática del inglés y producción oral.

Actitudes y expectativas ante los diferentes idiomas.

A pesar de que “a priori” la procedencia y características de ambos grupos de sujetos era equivalente, se verificó que ambos poseían características similares en otras variables consideradas como *independientes*: asistencia a clases complementarias de inglés, conocimiento de idiomas por parte de los padres, nivel socioeconómico, entorno sociolingüístico, opinión de los tutores acerca del interés y rendimiento del alumno e idioma familiar.

2.1.3.- Instrumentos de medida

Para evaluar todos los constructos/variables antes reseñados, se construyeron instrumentos de medida específicos para medir el rendimiento en inglés, euskera y castellano.

Descripción de las pruebas

1. Prueba de Euskera

Hemos utilizado una prueba preparada por Josu Sierra e Ibon Olaziregi para el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que consiste en un doble ejercicio de comprensión lectora y de producción escrita.

La comprensión lectora se basa en dos textos sobre los que se realizan una serie de preguntas de elección múltiple.

En la primera lectura se puntúa sobre 12 y en la segunda sobre 15.

La producción escrita surge a partir de la observación de un dibujo sobre un suceso.

Deben escribir ocho líneas con enfoque libre y se puntúa el nivel de expresión escrita, las faltas de lengua y también la corrección ortográfica. La puntuación es sobre 60.

2. Prueba de Castellano

Aquí pasamos la prueba preparada también por Sierra y Olaziregi en el Servicio de Glotodidáctica del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que consistía igualmente en otro doble ejercicio de comprensión lectora y producción escrita.

Tienen la misma estructura de la prueba sobre el euskera y también las mismas puntuaciones.

3. Prueba de inteligencia

Se trata del test “Dominó D-48” de E. Anstey (adaptado al euskera por J. Etxeberria, B. Munárriz, X. Garagorri y J.M. Maganto).

Es un conjunto de 48 problemas (4 de ellos como ejemplo) a resolver empleando fichas del juego del dominó y escalonados en una secuencia de dificultad creciente.

La puntuación se hace sobre 44.

4. Prueba de actitud

Se les pasó un cuestionario con un bloque de 17 preguntas referentes a sus consideraciones sobre el papel de las lenguas en su vida y en su ikastola.

Las respuestas se valoraban de 1 (en total desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo)

En otro bloque se les preguntaba sobre sus expectativas de nivel en las cuatro destrezas en lengua inglesa al finalizar la etapa de ESO/DBH.

Las respuestas se valoraban de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

Igualmente se les preguntó sobre la lengua utilizada en el contexto familiar (euskera/castellano/ambas).

También se les pidió indicar el conocimiento de inglés de sus padres

(muy bueno, bueno, pobre).

Finalmente se incluyeron preguntas sobre asistencia a actividades complementarias como clases particulares de inglés y cursos de verano (clases o estancias en el extranjero).

5. *Pruebas de inglés*

Para el diseño de las pruebas de inglés se analizaron las unidades estudiadas por los alumnos de la experiencia y se seleccionaron temas y contenidos que fueran comunes al grupo de experiencia y al de control por estar habitualmente presentes en los libros de texto del nivel a evaluar. Así, se seleccionaron temas comunes como la salud adolescente, la alimentación o los géneros literarios, como base para las pruebas.

Prueba 1. Writing

Se trata de responder por escrito a unas afirmaciones falsas sobre unos datos presentados en un diagrama sobre la alimentación de los jóvenes.

Es, a la vez, una prueba de comprensión lectora y de producción escrita. La puntuación máxima es de 16.

Prueba 2. Reading

Presentándoles un texto complejo sobre historia medieval, debían “escanear” buscando respuesta a preguntas concretas sobre nombres, fechas, hechos y números. Así mismo debían comprender globalmente el sentido de algunas partes del texto para responder a algunas preguntas del tipo “multiple choice”. Se trata, básicamente, de un ejercicio de comprensión lectora con un pequeño componente de producción escrita.

La puntuación máxima es de 15.

Prueba 3. Listening

Parte A. Debían escuchar una cinta de audio que hacía referencia a ciertas novelas cuyas respectivas portadas estaban reproducidas en una hoja. Tenían que numerar correctamente a qué novela se refería la parte de la cinta. Era, por tanto, un ejercicio de comprensión oral. La puntuación máxima era de 8.

Parte B. Reconocidas las novelas, debían clasificarlas por su género literario. Estamos ante una actividad de contenido conceptual.

La puntuación máxima era de 7.

Parte C. Ahora debían redactar, de una de las novelas a su elección, cómo sería el comienzo, es decir, la primera página. Esto supone

una actividad de producción escrita que exige un esfuerzo cognitivo importante.

La puntuación máxima era de 10.

Prueba 4. Grammar 1

En una serie de frases (15) debían elegir una de las formas presentadas para llenar el hueco correspondiente.

Deben conocer las reglas gramaticales de concordancia, persona, tiempo etc.

La puntuación máxima era de 15.

Prueba 5. Grammar 2

En un texto de dos páginas, debían escribir la palabra adecuada (no se les ofrecían variables) en cada hueco. Es, por tanto, un ejercicio de comprensión lectora y producción escrita y corrección gramatical al mismo tiempo. La dificultad aumenta si tenemos en cuenta que exige un ejercicio conceptual que supone el conocimiento y la solución de las incógnitas.

La puntuación máxima era de 20.

Prueba 6. Speaking

Se organizó un coloquio con pares de estudiantes a los que la instructora de las pruebas hacía en primer lugar una serie de preguntas de “calentamiento” o fáticas para pasar, después, a preguntas de comprensión y concluir con un diálogo provocado sobre el tema de la salud y dietética.

Se valoraban los criterios de corrección gramatical, pronunciación, fluidez e interacción.

La puntuación máxima era de 20.

No se disponen de unos índices de fiabilidad de los instrumentos de evaluación contruidos al efecto. Sin embargo, la validez de constructo de los mismos y las altas correlaciones obtenidas con las puntuaciones dadas por los tutores, hacen que tanto la validez interna como la externa de los instrumentos esté asegurada.

En la prueba de producción de inglés oral se midieron los siguientes indicadores lingüísticos:

TOTAL DE PALABRAS
PALABRAS DIFERENTES
NOMBRES
VERBOS

ADJETIVOS
 PRONOMBRES
 PREPOSICIONES CONECTORES
 DETERMINANTES
 ADVERBIOS
 ONOMATOPEYAS
 SUJETOS
 PREDICADOS
 COMPLEMENTOS
 ARGUMENTOS
 ORACIONES SIMPLES COMPLETAS
 ORACIONES COMPUESTAS INCOMPLETAS
 ORACIONES COMPUESTAS COMPLETAS

Mediante los instrumentos de medida construidos, se obtuvieron resultados de

Inglewri: producción escrita

Inglerea: lectura en inglés

Inglolist: comprensión oral

Inglgra1: primera puntuación de gramática

Inglgra2: segunda puntuación de gramática

Inglspea: producción oral

El objeto de la evaluación era y es medir el conocimiento de los alumnos en cada una de las destrezas del inglés, pero también se pretendía obtener una puntuación que globalizara el nivel de conocimientos. Para ello se procedió a obtener dos puntuaciones globales siguiendo el procedimiento que a continuación se expone.

Proceso de cálculo de la puntuación global de inglés: INGETOTA

Las variables que se consideraron a la hora de obtener la puntuación global son las siguientes: INGLEWRI (*writing*), INGLEREA (*reading*), INGLLIST (*listening*), INGLGRA1 (*grammar1*), INGLGRA2 (*grammar2*) e INGLSPEA (*speaking*).

Dado que a la hora de obtener la puntuación global, no todas las pruebas tenían la misma importancia, se decidió dar a cada una de ellas la siguiente ponderación:

WRITING	1
READING	1
LISTENING	2.5
GRAMMA1 Y GRAMMA2	2
ORAL	3.5

Teniendo en cuenta lo anterior se procedió en primer lugar a transformar todas las puntuaciones directas en una misma escala, para, a continuación, ponderar las diferentes puntuaciones con los pesos antes referenciados. De esta manera se obtuvo la puntuación global de inglés que en adelante la identificaremos con el nombre INGLTOTA.

Habida cuenta que INGLTOTA sólo se podrá obtener para aquellos alumnos que han efectuado la prueba oral (136), y que en ocasiones necesitaremos trabajar con las puntuaciones obtenidas por todos los alumnos (370), también hemos obtenido la puntuación INGLTOT2, manteniendo los mismos pesos proporcionales para cada una de las pruebas, pero eliminando la puntuación obtenida en la producción oral.

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, la correlación entre los resultados de ambas variables ha sido muy alta (0.947), con lo que se evidencia que la selección de los sujetos efectuada en las aulas es adecuada, y que los resultados obtenidos en la prueba oral se corresponden con los generales:

Correlaciones

		INGLTOTA	INGLTOT2
INGLTOTA	Correlación de Pearson	1.000	.947**
	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	141	141
INGLTOT2	Correlación de Pearson	.947**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	141	368

** · La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Asimismo, mediante los instrumentos de medida construidos, se obtuvieron diferentes mediciones para el conocimiento del castellano y del euskara. Estas se describen a continuación:

- Castlec1*: Primera medición de la comprensión lectora de castellano
- Castlec2*: Segunda medición de la comprensión lectora de castellano
- Castexpr*: Producción oral de castellano
- Euskir1*: Primera medición de la comprensión lectora de Euskera
- Euskir2*: Segunda medición de la comprensión lectora de Euskera
- Euskida*: Producción oral de Euskera

Así mismo, se diseñaron cuestionarios específicos, mediante los que se recogía la información del resto de variables “intervinientes” que se han especificado en el apartado anterior.

2.1.4.- *Procedimiento de recogida de datos*

Dado que era necesario recoger información, tanto de la producción escrita como oral, el proceso de recogida de información fue doble. Por una parte los alumnos, en las aulas, efectuaron las pruebas escritas correspondientes a los tres idiomas. También en las aulas contestaron a los diferentes cuestionarios. Por otra parte, se procedió a efectuar la evaluación de la producción oral de forma individual.

Así mismo, los tutores rellenaron la ficha individual que se había preparado, y por último se recogió información de las características generales del centro y del número de horas de inglés que estos alumnos habían estudiado en el propio centro.

2.1.5.- *Análisis estadísticos*

Una vez efectuada la recogida de los datos, se procedió a efectuar el análisis estadístico de los mismos. Fueron efectuados utilizando el paquete SPSS v.10. Los análisis estadísticos fueron, básicamente: Análisis descriptivos univariantes, obtención de representaciones gráficas, comparación de medias, tablas de contingencia, cálculo de correlaciones, análisis de la varianza y covarianza, análisis discriminante y Manova.

2.2.- Resultados

A la hora de presentar los resultados lo haremos en tres apartados diferenciados:

- Equivalencia de ambos grupos
- Comparación de las actitudes de los alumnos ante las diferentes lenguas
- Comparación de resultados en los diferentes idiomas.

2.2.1.- *Equivalencia de ambos grupos*

A la hora de diseñar la metodología del estudio, se pretendía que la procedencia y características del grupo control y del experimental fuera equivalente.

Dado que no se pudo controlar previamente el porcentaje de asistencia a clases complementarias de inglés, ni el conocimiento de idiomas en el ámbito familiar, características que consideramos fundamentales en el aprendizaje del inglés, hemos comprobado “a posteriori” la equivalencia de ambos grupos en las variables citadas. A continuación se muestran los porcentajes de cada una de estas características

Asistencia a clases particulares

Recuento		Particulares		Total
		no	si	
EXPECONT	experiencia	100	79	179
	control	93	80	173
Total		193	159	352

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.158	1	.691

Asisten más los del grupo control pero la diferencia no es significativa.
Lenguas empleadas en familia

Recuento		IDIOMA FAMILIAR			Total
		EUSKARA	CASTELLANO	CASTELLANO Y EUSKARA	
EXPECONT	experiencia	40	68	73	181
	control	51	49	74	174
Total		91	117	147	355

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.286	2	.117

Se habla más euskara en casa de los del grupo control, más castellano en la de los del grupo de la experiencia pero tampoco es significativa la diferencia.

Nivel en inglés de la madre

Recuento		MADRE, NIVEL INGLES			Total
		MUY POCO	BASTANTE	MUY BUENO	
EXPECONT	experiencia	147	25	7	179
	control	140	24	10	174
Total		287	49	17	353

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.650	2	.723

El porcentaje de madres con un nivel de inglés MUY BUENO es ligeramente superior en el grupo Control, en contraposición a un mayor porcentaje de madres con un nivel muy bajo en el grupo de la experiencia.

2.2.2.- Comparación de las actitudes de los alumnos ante las diferentes lenguas

A continuación presentamos cuatro tablas en las que se verifica que las actitudes de los alumnos del grupo control y experimental son similares con respecto a las tres lenguas. Estos resultados ratifican la hipótesis de que la introducción del inglés de forma planificada y realizada en las condiciones adecuadas no distorsiona la actitud ante el aprendizaje de las otras lenguas.

También puede observarse lo siguiente:

- la actitud ante las tres lenguas es similar y positiva en ambos grupos.
- El castellano se considera como la lengua más útil aunque las diferencias son mínimas.
- El empeño que dicen poner es similar en las tres lenguas con una ligera tendencia a considerarlo mayor en el caso del euskera.
- Consideran útil y necesario el inglés para aprender otros temas.
- El inglés que aprenden es considerado como “bastante” (3 en una escala de 1 a 5) y la satisfacción por las clases se sitúa ligeramente por debajo de “bastante” y es similar en ambos grupos

Informe

EXPECONT		ACTINGLE	ACTCASTE	ACTEUSKA
experiencia	Media	3.18	3.12	3.14
	N	152	152	152
	Desv. típ.	.776	.740	.710
control	Media	3.16	3.11	3.13
	N	80	80	80
	Desv. típ.	.683	.616	.769
Total	Media	3.18	3.12	3.13
	N	232	232	232
	Desv. típ.	.744	.698	.729

Las actitudes no difieren ni en los grupos ni respecto a las lenguas.

Opinión sobre la utilidad de las lenguas para encontrar trabajo

Informe

EXPECONT		EUSKARA UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	INGLES UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	CASTELLANO UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO
experiencia	Media	3.38	3.56	3.68
	N	195	195	195
	Desv. típ.	.766	.696	.635
control	Media	3.46	3.48	3.66
	N	174	175	174
	Desv. típ.	.659	.693	.576
Total	Media	3.42	3.52	3.67
	N	369	370	369
	Desv. típ.	.718	.695	.607

Actitud ante el aprendizaje de las lenguas

Informe

EXPECONT		EUSKARA ME ESFUERZO EN HABLAR BIEN	INGLES, ME ESFUERZO EN HABLAR BIEN	CASTELLANO, ME ESFUERZO EN HABLAR BIEN
experiencia	Media	3.81	3.63	3.73
	N	195	194	195
	Desv. típ.	.479	.657	.550
control	Media	3.81	3.59	3.66
	N	173	174	174
	Desv. típ.	.449	.646	.586
Total	Media	3.81	3.61	3.69
	N	368	368	369
	Desv. típ.	.465	.651	.567

Opiniones en torno al inglés

Informe

EXPECONT		IKASTOLA, SUFICIENTE INGLES	INGLES, UTIL PARA APRENDER OTROS TEMAS	INGLES, ES NECESARIO APRENDER	INGLES, ME GUSTAN LAS CLASES	INGLES, SERIA CAPAZ DE CONTESTAR EN INGLES
experiencia	Media	3.09	3.41	3.33	2.55	2.88
	N	194	193	195	194	195
	Dev. típ.	.763	.780	.750	.966	.763
control	Media	2.99	3.26	3.31	2.64	2.76
	N	174	175	174	174	174
	Dev. típ.	.950	.786	.809	.919	.832
Total	Media	3.04	3.34	3.32	2.59	2.82
	N	368	368	369	368	369
	Dev. típ.	.857	.785	.777	.944	.798

Correlaciones

		EUSKARA UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	INGLES UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	CASTELLANO UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO
EUSKARA UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	Correlación de Pearson	1	.260**	.354**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000
	N	369	369	368
INGLES UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	Correlación de Pearson	.260**	1	.366**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000
	N	369	370	369
CASTELLANO UTIL PARA ENCONTRAR TRABAJO	Correlación de Pearson	.354**	.366**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.
	N	368	369	369

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se observa, pues, una relación no excesivamente grande, aunque podemos afirmar que existe una tendencia en el sentido de que quienes dan más importancia al inglés también se la dan al euskara y al castellano.

2.3.- Comparación de resultados en los diferentes idiomas

Inglés

Con respecto a los resultados obtenidos en las pruebas de inglés se observa:

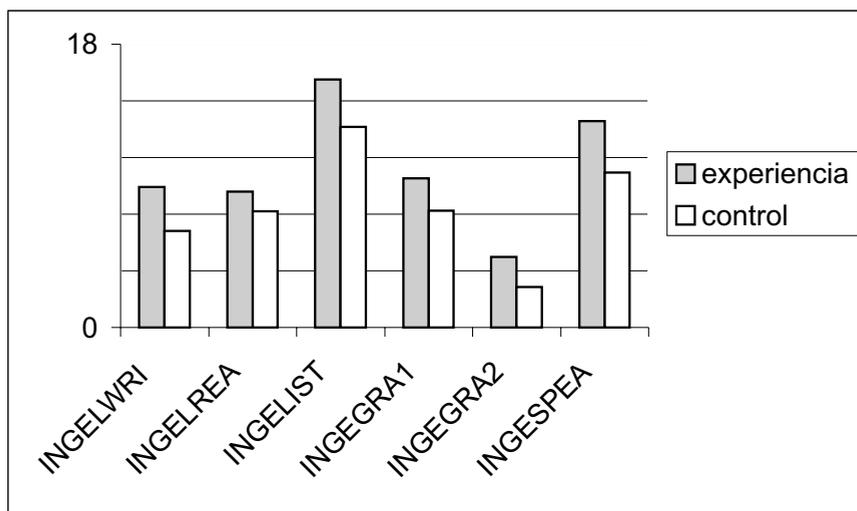
- Mejores resultados en las destrezas orales que en la lectoescritura en ambos grupos.
- Dentro de las pruebas orales se dan mejores resultados en la comprensión que en la producción.

- Los resultados obtenidos en las pruebas gramaticales son bastante pobres.
- En todas las pruebas realizadas el grupo de la experiencia obtiene resultados superiores al grupo control. Las diferencias porcentuales son mayores en las pruebas orales.

Informe

EXPECONT		INGELWRI	INGELREA	INGELIST	INGEGRA1	INGEGRA2	INGESPEA
experiencia	Media	8.93	8.62	15.76	9.47	4.47	13.10
	N	194	194	195	195	195	77
	Dev. típ.	4.155	3.915	5.155	2.888	3.998	4.844
control	Media	6.14	7.38	12.75	7.43	2.58	9.84
	N	175	175	175	174	174	64
	Dev. típ.	4.656	4.511	6.587	3.356	3.504	4.929
Total	Media	7.61	8.03	14.34	8.50	3.58	11.62
	N	369	369	370	369	369	141
	Dev. típ.	4.611	4.248	6.058	3.276	3.884	5.130

Comparación de las pruebas de inglés



Producción lingüística

La diferencia entre ambos grupos se evidencia en todos los indicadores medidos. A pesar de ello es de destacar la heterogeneidad de los alumnos dentro de cada grupo, lo que origina que las desviaciones típicas sean muy grandes con respecto al valor de las medias.

Informe

	EXPECONT					
	experiencia			control		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
TOTAL PALABRAS	107.49	76	67.515	81.55	60	65.768
DIFERENTES PALABRAS	46.83	76	21.042	39.07	60	20.091
NOMBRES	17.17	76	8.843	15.50	60	7.897
VERBOS	8.82	76	4.332	7.28	60	4.227
ADJETIVOS	4.59	76	2.515	4.02	60	2.332
PRONOMBRES	4.75	76	2.704	3.63	60	3.042
PREPOSICIONES - CONECTORES	5.78	76	2.855	3.83	60	2.366
DETERMINANTES	1.80	76	.674	1.42	60	.696
ADVERBIOS	4.20	76	2.535	3.23	60	2.540
ONOMATOPEYAS	.00	76	.000	.00	60	.000
SUJETOS	12.62	76	8.693	10.05	60	10.319
PREDICADOS	14.46	76	9.234	11.68	60	10.465
COMPLEMENTOS	10.24	76	6.263	8.02	60	7.063
ARGUMENTOS	6.58	76	4.413	4.92	60	4.130
ORACIONES SIMPLES COMPLETAS	7.80	76	6.346	6.37	60	7.140
ORACIONES COMPUESTAS INCOMPLETAS	.43	76	.869	.23	60	.533
ORACIONES COMPUESTAS COMPLETAS	.39	76	.732	.30	60	.696

INGLÉS x clases particulares

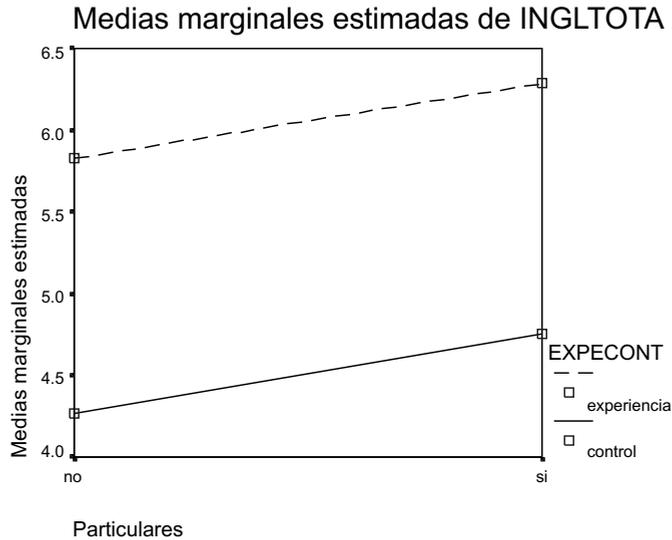
Los resultados de los alumnos de la experiencia es mejor tanto en los casos de asistencia o no a clases particulares. La asistencia a clases extra mejora el rendimiento en todos los casos.

Sin embargo los alumnos de la experiencia que no asisten a clases particulares, obtienen mejores resultados que aquellos del grupo control que sí lo hacen. En cualquier caso hay que tener en cuenta que las desviaciones típicas de todos los grupos son grandes y el coeficiente de variación se aproxima al 30%.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: INGLTOTA

EXPECONT	Particulares	Media	Desv. típ.	N
experiencia	no	5.8279	1.57832	40
	si	6.2847	1.97801	30
	Total	6.0236	1.76189	70
control	no	4.2675	2.13419	36
	si	4.7532	2.31048	26
	Total	4.4712	2.20445	62
Total	no	5.0888	2.00898	76
	si	5.5737	2.25464	56
	Total	5.2945	2.12198	132



INGLÉS x actitudes

En la siguiente tabla se presentan los resultados de ambos grupos clasificados en función de su actitud con respecto al inglés.

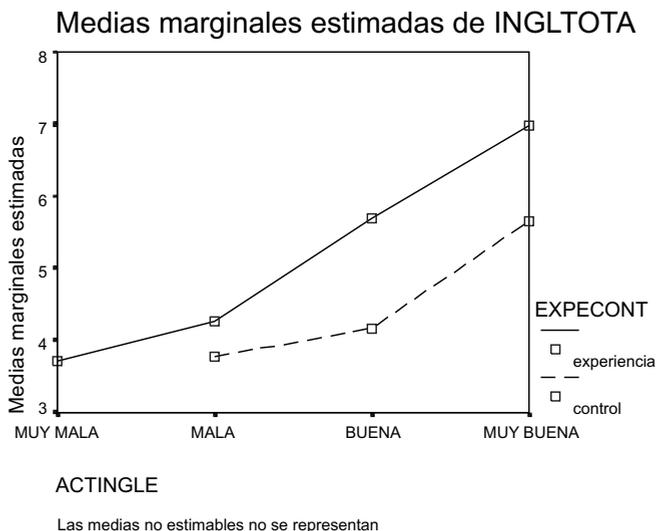
Previamente conviene recordar que la actitud es mejor en el grupo de la experiencia que en el control.

Se confirma la importancia de la actitud en el rendimiento positivo. Con todo, los alumnos de la experiencia con actitud muy buena ofrecen mejores resultados que los homólogos del control.

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: INGLTOTA

EXPECONT	ACTINGLE	Media	Desv. típ.	N
experiencia	MUY MALA	3.7155	.	1
	MALA	4.2714	1.70148	16
	BUENA	5.7015	1.65508	18
	MUY BUENA	6.9771	1.25946	28
	Total	5.8737	1.85431	63
control	MALA	3.7739	1.46857	5
	BUENA	4.1653	2.09946	12
	MUY BUENA	5.6504	1.08923	5
	Total	4.4139	1.85538	22



EUSKERA

Los resultados obtenidos por ambos grupos son similares tanto en las pruebas de comprensión como en las de producción.

Informe

EXPECONT		EUSKLEC1	EUSKLEC2	EUSKEPR
experiencia	Media	9.54	7.75	44.43
	N	189	189	194
	Desv. típ.	1.776	3.194	9.546
control	Media	9.79	7.92	43.83
	N	175	175	175
	Desv. típ.	1.970	2.970	11.380
Total	Media	9.66	7.83	44.15
	N	364	364	369
	Desv. típ.	1.873	3.085	10.446

CASTELLANO

Los alumnos del grupo de la experiencia obtienen mejores resultados en la producción oral. Los resultados en la comprensión son similares. De las dos pruebas efectuadas CASTLE1 y CASTLE2 la segunda mostraba mayor dificultad. En ésta el grupo de la experiencia obtiene una diferencia superior con respecto al grupo control.

Informe

EXPECONT		CASTLEC1	CASTLEC2	CASTEXPR
experiencia	Media	7.90	7.40	45.82
	N	195	195	194
	Desv. típ.	2.377	3.289	9.953
control	Media	7.66	6.85	40.40
	N	175	175	174
	Desv. típ.	2.728	3.027	11.942
Total	Media	7.79	7.14	43.26
	N	370	370	368
	Desv. típ.	2.548	3.176	11.255

RELACIONES ENTRE VARIABLES

Se comprueba la existencia de una relación positiva entre la producción escrita en las tres lenguas. Esto obedece, sin duda, a la habilidad adquirida por los alumnos en esta destreza de la expresión escrita.

La relación entre el castellano y las otras dos lenguas es mayor que la habida entre el euskera y el inglés.

Correlaciones

		EUSKEXPR	CASTEXPR	INGLEWRI
EUSKEXPR	Correlación de Pearson	1	.426**	.382**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000
	N	369	367	368
CASTEXPR	Correlación de Pearson	.426**	1	.475**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000
	N	367	368	367
INGLEWRI	Correlación de Pearson	.382**	.475**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.
	N	368	367	369

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados en cuanto a la comprensión lectora coinciden con los referidos a la producción escrita. Es mayor la relación del castellano con las dos lenguas que la habida entre el inglés y el euskera. Se constata que la relación entre las tres es importante y significativa.

Correlaciones

		EUSKLEC1	CASTLEC1	INGLEREA
EUSKLEC1	Correlación de Pearson	1	.524**	.361**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000
	N	364	364	363
CASTLEC1	Correlación de Pearson	.524**	1	.401**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000
	N	364	370	369
INGLEREA	Correlación de Pearson	.361**	.401**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.
	N	363	369	369

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La covariación positiva y constante entre las distintas destrezas de la lengua inglesa corroboran los resultados presentados hasta ahora y manifiestan que el aprendizaje sigue un proceso equilibrado.

Correlaciones

		INGLEWRI	INGLEREA	INGLLIST	INGLGRA1	INGLGRA2	INGLSPEA
INGLEWRI	Correlación de Pearson	1	.572**	.667**	.650**	.556**	.577**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	369	369	369	368	368	141
INGLEREA	Correlación de Pearson	.572**	1	.646**	.610**	.569**	.537**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	369	369	369	368	368	141
INGLLIST	Correlación de Pearson	.667**	.646**	1	.666**	.590**	.570**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	369	369	370	369	369	141
INGLGRA1	Correlación de Pearson	.650**	.610**	.666**	1	.581**	.579**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	368	368	369	369	369	141
INGLGRA2	Correlación de Pearson	.556**	.569**	.590**	.581**	1	.586**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	368	368	369	369	369	141
INGLSPEA	Correlación de Pearson	.577**	.537**	.570**	.579**	.586**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	141	141	141	141	141	141

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La siguiente tabla presenta unas correlaciones positivas, altas y significativas entre la actitud hacia el inglés, la valoración del tutor y los resultados globales en inglés.

Correlaciones

		TUTINGLE	ACTINGLE	INGLTOTA
TUTINGLE	Correlación de Pearson	1	.734**	.628**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000
	N	232	232	85
ACTINGLE	Correlación de Pearson	.734**	1	.549**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000
	N	232	232	85
INGLTOTA	Correlación de Pearson	.628**	.549**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.
	N	85	85	141

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3.- Conclusiones

1. Los resultados de los alumnos que han formado el grupo de la experiencia son mejores que los ofrecidos por los del grupo control. La diferencia obtenida en las pruebas de inglés se da tanto en las pruebas que miden las destrezas orales como en las de la lectoescritura.
2. Los resultados de ambos grupos son similares en las pruebas referentes al castellano y al euskera.
3. Se confirma la importancia de la actitud ante las lenguas como factor condicionante de los resultados del aprendizaje en estas lenguas.
4. Todo "input" extra (como las clases particulares) incide positivamente en los resultados. Esto va en consonancia con la suposición de que a más exposición mejores rendimientos. Sin embargo los alumnos de la experiencia que no asisten a clases particulares, obtienen mejores resultados que aquellos del grupo control que sí lo hacen.
5. El idioma utilizado en el ámbito familiar no tiene una repercusión directa en los resultados.
6. Si bien el porcentaje de padres que hablan bien inglés es escaso, los resultados apuntan a que este factor supone un apoyo importante en el aprendizaje.
7. Los resultados obtenidos en las pruebas orales por los alumnos de la experiencia nos hacen hipotetizar que la utilización de unidades didácticas paracurriculares en inglés, mejora la comunicación oral.
8. Con respecto a los instrumentos de evaluación empleados, hemos constatado lo siguiente:
 - a) que las pruebas gramaticales denotan una falta de hábito en este ámbito
 - b) que es mejor su preparación para tareas de redacción.

Una vez transcurridos diez años de la experiencia de “Eleanitz Inglés” podemos concluir que, cumpliendo las condiciones y requisitos previamente exigidos, los alumnos participantes en ella han desarrollado sus destrezas lingüísticas en inglés mejor que los no incluidos en este contexto y ello sin menoscabo del desarrollo de las destrezas en castellano y euskara.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGAL, J.M. (1998). *Ready for a Story* Barcelona. Artigal.
- ASTON, G.: (1987). “Casual chat and the teaching of language as comity” pp.26-41 in *Lend*, XVI, 1.
- BAKER, C.: (1993). “Bilingual Education in Wales” pp.7-29 in *European Models of Bilingual Education (Baetens Beardsmore, H. edit.)* Clevedon. Multilingual Matters.
- BALL, P., OWEN, A., WILSON, M.: (1999). *The Explorers 1 & 2 Song cassettes* San Sebastian. Ikastolen Elkartea.
- BALL, P., ELORZA, I. GARCIA, M.L.: “Subject Projects CDrom” Ikastolen Elkartea (no publicado).
- BRUNER, J.: (1975). “From Communication to Language” pp.255-287 in *Cognition*, 3.
- DI PIETRO, R.: (1987). *Strategic Interaction* Cambridge. C.U.P.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (*Decreto 213/1994 21/06/1994; B.O.P.V.17/08/94*).
- ELORZA, I., ETXABE, S., LINDSAY, D., URRUZMENDI, A.: 1997. *Story Projects CDROM* San Sebastian. Ikastolen Elkartea.
- ELORZA, I., ETXABE, S., LINDSAY, D., URRUZMENDI, A.: (1999). a) *Story Projects Stories 1—10* San Sebastian. Ikastolen Elkartea.
- ELORZA, I., ETXABE, S., LINDSAY, D., URRUZMENDI, A.: 1999. b) *The Explorers CDROM*- San Sebastian. Ikastolen Elkartea.
- ELORZA, I., ETXABE, S., LINDSAY, D., URRUZMENDI, A. (stories) BALL, P., WILSON, M.: (songs) (2002). *Story Projects Songs and Stories CD*. San Sebastian. Ikastolen Elkartea.
- http://europa.eu.int/comm/education/languages_es.html
- GARAGORRI, X.: (2000). “Eleanitzasun goiztiarrari bai, baina ez edonola” pp.97-118 in *IV Jornadas sobre Educación Plurilingüe. Nuevos caminos para la enseñanza plurilingüe* Bilbao. Eusko Ikaskuntza.
- GENESEE, F.: (1994). “Double immersion programs in Canada” in *II Jornadas internacionales de educación plurilingüe* Vitoria. Fundación Gaztelueta (no publicado).
- IKASTOLEN ELKARTEA: (1991-2001). Memorias de las evaluaciones del proyecto “Eleanitz-inglés” (no publicadas).
- NELDE, P.H.: (1993). “Conflictos lingüísticos en la Europa plurilingüe” pp. 28-30 in *I Jornadas internacionales de educación plurilingüe* Vitoria. Fundación Gaztelueta.
- O. RIAGÁIN, P.: (1991). “National and international dimensions of Language Policy” pp. 255-278 in *A Language Policy for the European Community (Coulmas, F. edit.)* Berlin. Mouton de Gruyter.

- REFORMA CURRICULAR (*La*) (*Real Decreto 1007/1991:14/06/1991*).
- TAESCHNER, T.- PLOOIJ, F.- ETXEBERRIA, F.- ARZAMENDI, J.-GARAGORRI, X.-
- O'HANLON, c.: (2000). *The Adventures of Hocus and Lotus* San Sebastian. G.I.E.
- TAESCHNER, T.- NIAS, J.- PLOOIJ, F.- ETXEBERRIA, F.- ARZAMENDI, J.: (1992). "European project for Teaching a Second Language to children between 3 and 7 years" (no publicado).
- WITTE, B.: (1993). "The impact of European Community rules on linguistic policies of the member States" pp.163-178 in *A Language Policy for the European Community* (Coulmas, F. edit.) Berlin. Mouton de Gruyter.

Segunda parte

Materiales didácticos: uso y explotación para aprender inglés en edades tempranas

GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ
*Escuela Universitaria de Magisterio
Universidad de Oviedo*

1. Las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil: algunas consideraciones previas

La introducción de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil se está convirtiendo, por fortuna, en una realidad cada vez más extendida en el panorama educativo español. Su incorporación, no obstante, requiere plantear unos principios de enseñanza-aprendizaje y unos marcos de actuación que nos ayuden a comprender el papel asignado a los materiales didácticos y que, a su vez, puedan servir de brújula orientadora a aquellos docentes que inicien su andadura por el maravilloso mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas. De forma resumida estos principios son los siguientes:

- Comenzaremos por tener en cuenta el nivel psico-cognitivo de niños y niñas de 3 a 6 años que aprenden a través de la experiencia, la acción y la manipulación de objetos, así como de la mano de iguales o de adultos más competentes en *marcos de interacción social*, creando “andamiajes” sociales, culturales y lingüísticos para sus primeros aprendizajes.
- También hemos de ser conscientes del marco lingüístico del cual partimos: en nuestro caso, una concepción de la lengua como *comunicación y representación de una realidad cultural*, así como medio para representar el pensamiento.
- Prestaremos una especial atención no sólo al macro-contexto social en el cual se sitúa nuestra actuación (una gran urbe o una población rural, el apoyo de las familias hacia el aprendizaje en general y al de lenguas en particular, etc.), sino también a las actuaciones habituales que tienen lugar en el micro-contexto propio de un aula de Educación Infantil (trabajo por rincones, seguimiento de rutinas, respeto a los ritmos biológicos de los pequeños, etc.).

- Asimismo, es importante señalar la importancia *del juego* en la formación de los niños y niñas. A través del juego los escolares realizan actividades útiles y funcionales que les sirvan para la vida: aprenden a comunicarse, a descubrirse a sí mismos y el mundo que les rodea, a observar, a aceptar las primeras normas propias del juego, a adquirir hábitos que les serán de utilidad para su vida adulta, etc., de tal manera que el juego se convierte en la principal actividad en el desarrollo del niño o niña.
- La *afectividad* desempeña, también, un papel de primer orden para la formación de los niños y niñas. Fomentar un ambiente cálido, relajado y de cooperación, en el que los pequeños se sientan seguros y queridos y en el que se les estimule ante los logros alcanzados, favorece su autoestima y, como consecuencia, sienta las bases para su desarrollo psicomotor, intelectual, social y cultural.
- Asimismo, una planificación respetuosa con el principio de *globalización* que presente actividades acordes con la programación general de Educación Infantil contribuirá a que las experiencias de los pequeños sean significativas, lo cual incrementa su interés y motivación y favorece el aprendizaje.
- Para finalizar, presentar a los escolares oportunidades para *hacer cosas interesantes en lengua extranjera*, respetando los principios antes señalados, nos lleva a proponer un *enfoque basado en tareas* y en el que los medios y materiales didácticos desempeñan un papel muy importante para introducir la lengua y cultura extranjera. “Aprender haciendo” sería la clave que guíase al docente en el diseño de tareas o actividades, para lo cual es necesario contar con elementos que se encuentren en el aula de Educación Infantil (aros, juguetes, el teatro guiñol, la mascota de clase, etc.), además de todos aquellos que los pequeños aportan de sus hogares (su muñeca preferida, un cochecito de juguete, etc.) con el fin de completar tareas determinadas que llevamos a cabo usando la lengua extranjera como medio de comunicación. Y si la nueva lengua en la que nos comunicamos viene de la mano de personajes tales como *Winnie the Pooh* que canta y enseña juegos a niños y niñas, de *Two little dicky birds* que les recitan rimas divertidas, o de Santa Claus con el que cantamos *Jingle Bells* al tiempo que decoramos el aula para las fiestas navideñas, entonces, con probabilidad, estaremos contribuyendo a la presentación y uso de la lengua y su cultura para una comunicación real y auténtica atendiendo a las necesidades e intereses de los pequeños.

2. Materiales didácticos

Por material didáctico entendemos los documentos de enseñanza que ofrecen texto lingüísticos, orales o escritos como son aquellos relacionados con el folclore infantil: cuentos, rimas, canciones, etc., que si no has sufrido alteración los denominamos “material auténtico”. (López Téllez, G. y M.T. Rodríguez, 1999).

Este tipo de material es de especial importancia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, como lo fuera para el aprendizaje de la lengua materna, al presentar a niños y niñas un *input* significativo, la oportunidad de adquirir –vía inconsciente– la melodía, el ritmo y la entonación de la nueva lengua (de especial importancia en estas edades) y de disfrutar al introducirlos en un sin fin de actividades lúdicas a través de las cuales experimentan, descubren y sacian su curiosidad.

De esta manera, cuentos, rimas y canciones aparecen como algunos de los elementos más apropiados para introducir a los aprendices en la nueva lengua y cultura. En su presentación más sencilla, aparecerán de la mano del docente que cantará, recitará o narrará una entretenida historia. Sin abandonar esta práctica conviene, también, hacer uso de medios o soportes didácticos que entendemos son todos aquellos elementos que contribuyen a usar la lengua y a estimular la interacción: éstos van desde la mascota de clase y lo que se denomina “realia” (objetos como los aros, los balones, las mesas, etc.) hasta los juguetes, los dibujos, imágenes, así como el monitor de vídeo, el retro-proyector, el ordenador, etc., elementos, todos ellos, que van a ser de gran utilidad porque ayudarán a fijar el contexto y la situación y, por tanto, facilitarán la comprensión de los mensajes para completar la tarea o tareas requeridas.

En los apartados siguientes nos centramos en la importancia del uso de cuentos, rimas y canciones para aprender lenguas extranjeras (en nuestro caso, inglés), y en unas sugerencias para su explotación didáctica.

2.1 Cuentos Infantiles

La narración de cuentos infantiles es una experiencia familiar y próxima porque forma parte de nuestro entramado vivencial y cultural. A lo largo de la historia de la humanidad, niños y niñas han disfrutado con las aventuras de intrépidos personajes, el rescate de bellas princesas o la recuperación de objetos mágicos guardados por malvadas brujas, todo ello envuelto en un marco lleno de fantasía que ha sido la delicia de los más pequeños y una fuente inagotable de nuevos conocimientos.

Esta forma de transmisión de conocimientos –que ha pasado de generación en generación– se presenta al docente como una técnica muy apropiada

para introducir la lengua y la cultura extranjera en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, incluye muy importantes funciones que contribuyen a la formación integral del niño, tal y como veremos a continuación:

- *La primera función es la de divertir.* Los textos que incluyen elementos fantásticos y llenos de aventura, que responde a las necesidades psicoafectivas de niños y niñas y contribuye positivamente al desarrollo de su psique (Jesualdo, 1967), son ampliamente aceptados por los más pequeños.
- Los cuentos infantiles contribuyen, también, a *desarrollar su imaginación*, a despertar su sensibilidad estética y su apreciación hacia la lengua. Tal y como manifiesta Vygotsky, la lengua –en este caso, la lengua extranjera– supone un enriquecimiento lingüístico y conceptual.
- *Al transgredir la realidad* y penetrar en un mundo que se encuentra “al revés”, en el que la ficción creada se convierte en verosímil dentro de la estructura del cuento, el niño “ensaya” situaciones, emociones, sentimientos, etc., que le van a ser de gran utilidad en su vida futura.
- *Ayuda al niño a distinguir entre fantasía y realidad.* De esta manera los niños y niñas, gradualmente, son capaces de separar ambos mundos a la vez que crecen y maduran.
- *Sugiere lecciones morales.* Los cuentos, igual que las fábulas, las leyendas, etc., generalmente contienen fines morales que niños y niñas no perciben abiertamente y que son el resultado de hechos y experiencias que tuvieron lugar en tiempos remotos y que el grupo social preservó para transmitir a las siguientes generaciones. El propio Bruno Bettelheim (1976:5) apoya y defiende la narración de cuentos de hadas por las importantes lecciones que les aportan: es decir, por proporcionar un conjunto de claves para la resolución de problemas que son comunes a todas las sociedades de cualquier tiempo.
- *Desarrolla la competencia narrativa.* Si los niños y las niñas están acostumbrados a escuchar cuentos infantiles, pronto adquieren la competencia narrativa. Tal y como manifiesta Carol Fox (1983:51-53), dicha competencia está fuertemente influenciada en los más pequeños por los cuentos e historias que forman parte de su mundo de experiencias. En un primer nivel, a través de la incorporación de un personaje, incidente o frase; en un segundo nivel, en relación con el estilo lingüístico, y, finalmente, en cuanto a las formas y convenciones narrativas, las cuales son transformadas por el hablante para satisfacer sus intenciones narrativas. De esta manera, el cuento funciona como “andamiaje” para sus propias construcciones.
- *Educa a un futuro lector*, que disfrutará leyendo a lo largo de su vida, entendiendo la lectura como fuente de placer y conocimiento.

La narración y explotación de cuentos infantiles con buenos resultados requiere una cuidadosa planificación si deseamos que los niños y las niñas se involucren en el mismo. El docente ha de tener en cuenta que la improvisación y la falta de una rigurosa planificación pueden conducir a la pérdida de atención y motivación del alumnado.

Existen muchas técnicas que maestros y maestras pueden utilizar en el momento en que cuentan o leen un cuento a los escolares con el fin de que la experiencia les resulte satisfactoria. Quizás, una de las primeras decisiones que los docentes deben tomar hace referencia a la elección entre cuentos conocidos por los escolares (cuentos tradicionales tales como “Chickem Licken”, “The Three Little Pigs”, “Little Red Riding Hood”, “The three Billy-Goats”, etc.) o cuentos británicos o americanos menos conocidos. Unos y otros pueden resultar adecuados atendiendo a la edad de los niños y niñas, su nivel psicocognitivo e, incluso, sus experiencias previas. Los cuentos ya conocidos resultan más apropiados para los escolares de corta edad puesto que ya conocen la situación y el contexto en el que se desarrolla el cuento: esta circunstancia favorece la comprensión y facilita la adquisición de la lengua. Los cuentos menos conocidos aumentan la expectación e interés, y, utilizando la metodología apropiada, pueden ser fácilmente comprendidos por los niños y las niñas que ya tienen conocimiento en cuanto a cómo funcionan los cuentos y cómo están estructurados. En uno y otro casos, la motivación puede estar asegurada.

Aunque es posible presentar los cuentos infantiles a través de un medio como el radiocasete o el vídeo, su primer contacto debería ser a través de la voz del docente, porque en el origen de la lengua y en todas las civilizaciones los cuentos se han contado de forma oral. De esta manera, maestras y maestros, al igual que los padres han hecho, conectan el cuento, o partes del mismo, con la experiencia y conocimientos previos de los escolares (desde el punto de vista lingüístico, educativo, experiencial, etc.). Estas primeras narraciones pueden llevarse a cabo con el apoyo del libro de cuentos, señalando las imágenes o habiendo preparado previamente material específico. Con posterioridad, la grabación oral o el vídeo puede resultar muy útil con el fin de asegurar y mejorar la comprensión.

El cuento debería contarse de tal manera que atrajese la atención de todos los niños y niñas y creando el ambiente adecuado: los aprendices sentados en el suelo, en semicírculo, alrededor del maestro o maestra, concentrando su atención en la mirada del docente, en la melodía de su voz y tono, así como en los dibujos o ilustraciones que se presentan.

Una estrategia muy práctica es mostrar la cubierta del libro y pedir a los aprendices que anticipen lo que va a suceder o cuál es el contenido del cuento. Esto daría oportunidad al docente de enseñar a cuidar los libros, a mostrarles

la grafía y a enseñarles vocabulario apropiado relacionado con el manejo de libros: *title, chapter, bottom, top, page; it's big/small*, etc. Otras técnicas de explotación podrían ser las siguientes:

1. Uso apropiado del *tono de voz, de gestos, mímica, expresiones faciales, de variaciones en la entonación*, etc., según los personajes del cuento para que los escolares comprendan actitudes, conductas, etc., lo cual contribuirá a que los niños y las niñas entiendan el sentido general del cuento o partes específicas del mismo.
2. La narración del cuento ha de hacerse de forma lenta y clara, dando tiempo a que niños y niñas *piensen, hagan preguntas o comentarios, miren los dibujos*, etc.
3. Con el fin de comprender el contenido del cuento, los niños y niñas necesitan sentirse involucrados en el mismo y el docente ha de *procurar relacionarlo con aspectos de su experiencia*: los lugares en los que viven, los animales que les son familiares, las cosas que les gustan o les desagradan, etc. Recordemos que uno de los fines en la utilización de cuentos es estimular *la comprensión general* del mismo, que ha de verse como la base para posteriores actividades de aprendizaje significativo.
4. La *comprobación de su nivel de comprensión general* se puede hacer mediante juegos, aclaraciones, acciones, etc., que puede proporcionar información relevante al docente y servir de refuerzo al aprendizaje.
5. *Animar a los niños y niñas a que participen en el cuento* a través de la acción y el movimiento o bien sugiriéndoles que hagan predicciones respecto a lo que va a suceder. Pedirles que repitan rimas cortas que acompañan a los cuentos o solicitar el nombre de algún objeto o acción que el docente “ha olvidado”, pueden ser técnicas útiles.
6. *Disfrutar de la narración del cuento*, puesto que el maestro o maestra ha de creer en las ventajas de la enseñanza del inglés a través de cuentos infantiles.

Aunque los niños y niñas están acostumbrados a escuchar cuentos en su lengua materna, la comprensión de un cuento en lengua extranjera no resulta una tarea fácil. Lo más importante es asegurar los soportes necesarios que contribuyan a que el niño o la niña asimile el cuento con el propósito de que la motivación e interés se mantengan e incrementen, lo cual requiere una preparación y una organización cuidadosas; las siguientes pautas podrían servir de marco para que el docente planifique la narración de cuentos a partir del enfoque por tareas:

- El primer paso sería *seleccionar* el cuento apropiado atendiendo al nivel psico-cognitivo de los escolares, a sus conocimientos previos, al tema, a la planificación curricular, etc., dependiendo de las necesidades del momento.

- También sería necesario hacer una *adaptación del cuento*: esto significa elaborar un esquema del cuento original en el que se incluyan los puntos más destacados sin cambiar su estructura original. Es lo que E. Garvie (1990) llama “*staging-posts*” y Morgan y Rinvulcri (1993) “*skeletons*”: esquemas escritos que nos proporcionan el resumen del argumento y que el maestro utiliza para contar el cuento. Estos “*skeletons*” contienen lo más esencial de la historia y lo que el docente considera necesario para la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y niñas en diferentes niveles.
- *Establecer la tarea final* así como el conjunto de actividades o sub-tareas necesarias para llegar a dicha tarea final sería el siguiente paso. Esto implica tener previstos objetivos y contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), haciendo elecciones respecto a qué puntos son necesarios para la comprensión del cuento y cuáles serían adecuados para su posible producción: vocabulario, expresiones a usar para distintas funciones comunicativas, etc. (Brewster, 1990). Las posibles actuaciones podrían ser las siguientes:
 - Provisión del contexto adecuado para contar el cuento. Esto puede realizarse decorando el espacio con dibujos alusivos al tema del cuento, escuchando una determinada melodía de fondo, etc. Asimismo, presentar actividades de *warm-up* para motivar a los escolares, que surjan sus conocimientos previos y para llevar a cabo una evaluación inicial, resultan de especial importancia.
 - Narración del cuento utilizando las técnicas y metodología apropiadas tal y como se han señalado con anterioridad.
 - Diseño de tareas facilitadoras o de aprendizaje que proporcionan a los alumnos y alumnas las herramientas comunicativas necesarias para llevar a cabo la tarea o tareas finales (una dramatización, la descripción de los principales personajes del cuento, un juego, resolver un pequeño problema, etc.), todo lo cual da a los alumnos la oportunidad para usar la lengua en actividades motivadoras e interesantes.
 - Elección de los instrumentos de evaluación y procedimientos que proporcionen “*feed-back*” a los escolares y al docente para la re-planificación de la materia, si fuera necesario.
 - Organización de la tarea final, en la cual los aprendices demuestran el nivel de adquisición de la lengua extranjera y el docente puede evaluar lo adecuado de la planificación.
- Asimismo, es necesario tener preparados los *medios adecuados*: dibujos, “*flash-cards*”, cintas de vídeo, transparencias, figuras recortables, “*speech bubbles*”, marionetas, “*posters*”, etiquetas, “*realia*”, etc. Si fuera posible, una parte de estos medios podría ser elaborada por los propios

niños y niñas; esta posibilidad supone un uso adicional de la lengua de aula para llevar a cabo distintas actividades.

- Es importante la búsqueda de *material auténtico* según el tema y contenido del cuento: rimas, canciones, juegos, etc., que los niños y niñas aprenden con facilidad y que contribuyen a reforzar la lengua.
- También sería necesario *practicar y ensayar la narración del cuento*, teniendo en cuenta la necesidad de implicar lo más posible a los niños y las niñas en la comprensión, predicción y participación del cuento.
- Finalmente, parece oportuna la incorporación del cuento a la *biblioteca del aula* con el fin de que los aprendices puedan “leerlo” y pasar sus páginas siempre que lo deseen con el fin de acostumbrarlos al cuidado y amor a los libros.

2.1.1 Propuestas prácticas

Son muchos y muy variados los cuentos infantiles en inglés que el profesorado puede adquirir para utilizar en el aula de lengua extranjera. De entre todos ellos presentamos, a continuación, una corta selección acompañada de una ayuda didáctica con el fin de facilitar la labor del docente. Su explotación final vendrá determinada por la adaptación que el maestro o maestra haga del mismo atendiendo a las necesidades e intereses de los niños y niñas, al diseño de la programación de aula, etc. Estos cuentos son los siguientes:

Three Billy-Goats

Tema: La historia de tres cabritos muy hambrientos que desean cruzar un puente para comer hierba fresca. Sin embargo, un “troll”, igual de hambriento, custodia el puente e intenta comerse a los cabritos.

Cuento conocido por muchos niños y niñas que nos da la oportunidad para presentar o repasar vocabulario muy sencillo: por ejemplo, colores: *green, blue, black, white*, etc.; tamaños: *it's big, it's small*; partes del cuerpo y cara de los animales: *nose, mouth, legs, horns*, etc.; descripción de la naturaleza: *trees, river, bridge, mountains, flowers, grass*, etc. También nos permite introducir conceptos atendiendo a tamaño y edad: *the very big goat, the big goat and the little goat*, etc., y resulta muy apropiado para que los pequeños aprendan a expresar intenciones: *I'm going to eat you!*; a hacer súplicas: *please, don't eat me!*; o a manifestar necesidades: *I'm hungry!*.

El carácter repetitivo del cuento favorece su comprensión y puede dar oportunidad a que niños y niñas hagan una dramatización del mismo. Ésta se vería como la tarea final con la consiguiente evaluación formativa para mejorar la acción didáctica.

Ayuda didáctica: Es posible contar el cuento siguiendo las ilustraciones del libro y las técnicas y metodología ya señaladas. Además, una sencilla maqueta (hecha de papel y cartón) que asemeje el campo de hierba fresca, con el río, el puente, los árboles, las montañas, etc., facilitará la comprensión a través de la demostración utilizando cabritos y un “troll” de juguete. Si no se dispone de estos últimos, un dibujo o su fotocopia pegada a un cartoncillo puede ayudar a los niños y niñas a “recontar” el cuento a la vez que ejecutan cada una de las acciones del mismo. Otra posibilidad, alternativa o complemento a la anterior, es dramatizar el mismo en la propia aula –con la decoración oportuna–, y varios niños o niñas haciendo de “Billy-Goats” y de “Troll”. Una estructura de cartón a modo de puente y papel azul por debajo del mismo imitando el río, completarían el escenario. Finalmente, llevar a cabo la dramatización en el patio o jardín del colegio sería otra posibilidad.

Sugerencia de fuentes bibliográficas:

- ARENDO SUE (Retold by). *Three Billy-Goats*. Beginner 1. (1998) Oxford University Press. (Libro de formato normal con vivas ilustraciones).
- LADYBIRD BOOKS (1998). “The three billy goats”. (Libro de formato muy pequeño que viene acompañado con una casete).
- MORGAN, J. & M. RINVOLUCRI (1993). *Once upon a time*. Cambridge University Press. (Libro que contiene “skeletons” o resúmenes de cuentos infantiles entre los que se encuentra *The three billy goats* en la p. 36).

Winnie the Pooh

Tema: La historia de un torpe e inocente oso (al que le gusta mucho la miel) y de sus amigos del bosque.

El cuento de Winnie the Pooh, o al menos el personaje, es muy conocido por niños y niñas. Esto obedece a su amplia difusión a través de películas producidas por la firma Walt Disney y a su comercialización a través de juegos y diversos productos que incorporan la figura del oso glotón.

Ayuda didáctica: El cuento de A. A. Milne ofrece muchas posibilidades de explotación. Cada uno de los personajes aparece con una personalidad propia y bien definida que facilita la labor del docente en el momento de presentarlos y de incluir juegos o actividades.

Conviene centrarse en alguna de las aventuras de Winnie (en las que siempre aparecen algunos de sus amigos), para narrar la historia a los aprendices de lengua extranjera. Presentar y saludar a los personajes, sería el primer paso antes de iniciar la narración. A modo de ejemplo, sugerimos la historia de *Winnie the Pooh and the bees* en la cual observamos todas las descabelladas ocurrencias de Winnie para conseguir su manjar preferido: ¡la miel!, y los consejos de Robin para que actúe con cordura.

Contar con un oso de peluche (*Winnie*), imágenes o dibujos de árboles con una colmena y abejas a su alrededor, así como con un tarro de miel y un globo, serían medios suficientes para comenzar la narración: *Once upon a time...*

El cuento permite hacer descripciones: *Winnie is round and fat; Bees are green and yellow and make Buzz, Buzz!; trees are very tall!;* manifestar gustos: *I like honey, it's sweet, Winnie likes honey, too;* etc. Asimismo, es posible llevar a cabo otras actividades como un juego de corro que va acompañado por la siguiente rima:

Isn't it funny
How a bear likes honey?
Buzz! Buzz! Buzz!
I wonder why he does?
Mr Bear, Mr Bear, you're honey's not there!
(De Bóo. 1992. *Action Rhymes and Games*. Scholastic Publishers Ltd.)

Sugerencia de fuentes bibliográficas:

MILNE, A.A. (1995). *Winnie the Pooh*. Mammoth. (Este libro presenta la conocida obra del autor británico en su versión original y acompañada por las magníficas ilustraciones de E.H. Shepard. Para contar a los niños requiere una adaptación centrándose en algunas de las aventuras del oso).

WALT DISNEY Classics. (Video). *The Many Adventures of Winnie the Pooh*. (Video que recoge las aventuras del famoso oso. Da la oportunidad a los aprendices de compartir sus aventuras, conocer a todos sus amigos y rodearse de un *input* auténtico).

www.WinnieThePoohBear.net

(Página web que presenta juegos y actividades para los más pequeños).

Max and the Magic Word¹

Tema: El cuento narra la historia de un perrito muy mal educado que nunca pide las cosas por favor. Como consecuencia, sus amigos no quieren jugar con él.

El contenido del cuento es muy apropiado para que los niños y niñas comprendan la importancia de hablar con amabilidad y cortesía usando las expresiones adecuadas. Además, incluye un contenido socio-cultural muy propio de la cultura británica como es la utilización de las llamadas “polite requests”.

¹ Esta sugerencia de explotación didáctica es una adaptación de la aparecida en LOPEZ TÉLLEZ, G. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. (1999). *Ring a Ring of Roses. Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo. Dicho libro incluye una amplia selección de cuentos, rimas, canciones y juegos.

Ayuda didáctica: Contar con un perro de peluche, “Max”, y otros animales como un ratón, un gato, un cerdito, “la mascota de clase”, etc., pueden servir para contar el cuento estableciendo los diálogos apropiados y pidiendo a cada niño y niña que hagan uso de las expresiones adecuadas para que Max no pierda a sus amigos por sus malos modales: *Give me the bike, please; I want some cake, please; Can I have please; thank you; you’re welcome*, etc. Asimismo, el carácter repetitivo del cuento: *What’s the magic word? Say the magic word!*, favorece la adquisición de la lengua.

Sugerencia de fuentes bibliográficas:

HAWKINS, C. & J. HAWKINS. (1988). *Max and the Magic Word*. Puffin Books. (Cuento ameno y lleno de ilustraciones).

Jack and the Beanstalk

Tema: La historia de un niño, “Jack”, y de su madre que viven en extrema pobreza. Ante esta situación deciden vender su vieja vaca en el mercado. Jack, en vez de venderla, la cambia por una alubia mágica que planta en el jardín de su casa. Dicha alubia crece hasta convertirse en una robusta planta que llega a alcanzar el cielo. Allí, en un castillo, habita un gigante que posee la gallina de los huevos de oro. Jack la roba y, de esta manera, ni él ni su madre vuelven a ser pobres.

Ayuda didáctica: El cuento requiere una adaptación y reducción para narrar a los niños y niñas de 4 y 5 años, y es más aconsejable centrarse en alguna parte específica del mismo. Semanas antes de contarlo, ayudar a cada niño y niña a plantar una legumbre en un pequeño recipiente, puede ser la excusa para su narración: de esta manera iniciamos a los niños y niñas en la observación del proceso de crecimiento de las plantas.

A continuación, el docente puede centrar la atención a partir del momento en que Jack sube al castillo y el gigante le persigue. La descripción de las acciones: *Jack climbed up to the castle; the giant ate his dinner; the giant fell asleep; the giant followed Jack down the beanstalk*; etc., a la vez que mostramos los dibujos o simulamos la acción ayudará a su comprensión. Además, el cuento se acompaña de una rima que el gigante recita cada vez que huele la presencia de un extraño y que suele gustar mucho a los pequeños:

Fee, fi, fo, fum,
I smell the blood of an Englishman²:
Be he alive or be he dead,
I’ll grind his bones to make my bread.

2 Versiones más recientes del cuento y dentro de una línea “políticamente correcta” eluden el término *Englishman* que es substituido por *a little one*, ó *someone*.

Sugerencia de fuentes bibliográficas:

MORGAN, J. & M. RINVOLUCRI. (1993). *Once upon a time*. Cambridge University Press. (Libro que contiene "skeletons" o resúmenes de cuentos infantiles entre los que se encuentra *Jack and the beanstalk* en las pp. 25-26).

BRADMAN, TONY (1992). *Has anyone seen Jack?*. (A lift-the-flap book) London: Frances Lincoln Limited. (Cuento adaptado para niños de corta edad con ilustraciones llenas de color).

VALE, DAVID & FEUTEUN, ANNE. (1995). Cambridge University Press.

(Libro muy práctico para la enseñanza del inglés a niños de educación primaria, a pesar de lo cual muchas de sus orientaciones son válidas para niveles y edades inferiores. El capítulo 6 está dedicado a la narración de cuentos y gira, concretamente, en torno al cuento de *Jack and the beanstalk* presentando muchas ideas y material complementario).

2.2 Rimas y canciones

Rimas y canciones pertenecen a un género literario que ha sido utilizado a lo largo de la historia de la humanidad como vehículo para transmitir el saber popular, las creencias, las tradiciones, los acontecimientos más importantes, etc., así como fórmulas para aprender a contar, a distinguir las partes del cuerpo, a mejorar nuestra pronunciación, etc.

Tradicionalmente, las rimas y las canciones se han empleado en las etapas de educación infantil y primaria como herramientas para el aprendizaje y la socialización, para mejorar la lengua y la coordinación motora, para estimular la creatividad y la imaginación. Estas funciones resultan perfectamente aplicables a la enseñanza de la lengua extranjera, convirtiéndose en una importante fuente de aprendizaje. Entre las funciones más relevantes para el aprendizaje de la lengua destacamos las siguientes:

En términos generales:

- Los niños saben, por su experiencia vivida en lengua materna, que los juegos de palabras, las rimas y las canciones forman parte de sus actividades informales, de recreo o lúdicas, de ahí que acepten estas formas poéticas en lengua extranjera con naturalidad, ya que les van a reportar placer y diversión. Por tanto, se observa en las rimas, adivinanzas, canciones, etc., una *función lúdica* que contribuye a crear un ambiente distendido en clase. Además la dinámica del juego crea contextos naturales de comunicación lingüística donde la principal regla del juego (reglas que se convierten en deseo) se centra en el uso de la lengua extranjera.
- Rimas y canciones son una excelente oportunidad para actividades *en parejas o pequeños grupos*, conllevan la práctica y repetición (significativa) de estructuras y vocabulario e implican un cambio en el ritmo de la clase.

- Debido a su efecto “pegadizo”, son fácilmente memorizadas, lo que produce en los niños una sensación de logro, de objetivo conseguido:

Young beginners seem to feel that when they can say a rhyme, they can speak a lot of English quickly rather like an adult and this is something that they appear to want to do (Dunn, O., 1983:80).

Por consiguiente, estimulan la utilización de la lengua extranjera fuera del aula, lo cual favorece su adquisición.

- Contribuye a la creación de contextos naturales que potencian los aspectos funcionales y comunicativos de la lengua.
- Estimulan la imaginación y la creatividad y crean una actitud positiva hacia la lengua y hacia su aprendizaje debido a su carácter lúdico y placentero.
- Ayudan a los niños más tímidos o con un ritmo de aprendizaje más lento ya que estimulan su participación y los avances conseguidos incrementa su auto-confianza.
- Incorporan aspectos socio-culturales que los niños y niñas van interiorizando poco a poco: tradiciones, costumbres, etc.

En términos más específicos: (funciones didácticas)

- *Mejora de la pronunciación.* Las dificultades que muchos niños pueden presentar quedan subsanadas a través del uso de rimas y canciones que actúan como “remedial work” para erradicar dificultades o problemas especiales en algunos fonemas. Además, sirven para favorecer la adquisición natural de los elementos suprasegmentales: es decir, *acento, ritmo y entonación* propios de la Lengua Inglesa, que se trabajan y adquieren a través del carácter repetitivo de las rimas.
- Debido a su brevedad, ritmo y carácter repetitivo no sólo favorecen la adquisición de la lengua sino que también sirven para *revisar y ampliar vocabulario y expresiones*, apareciendo como otra fuente de “input”.
- *La práctica de usos comunicativos*, tales como las descripciones, instrucciones, órdenes, expresiones de deseo, peticiones, etc., se practican a través de las rimas y canciones y pueden servir, a su vez, para llevar a cabo otro tipo de actividades.

Resumiendo, rimas y canciones ayudan a familiarizar al niño o niña con los sonidos y estructura de la lengua extranjera a través de actividades lúdicas y motivantes, contribuyen a ampliar y consolidar vocabulario y pueden ser utilizadas como “warm-up” para introducir nuevos temas, para iniciar o terminar una actividad o como hilo conductor para llevar a cabo una tarea final.

En cuanto a los criterios para su selección, partimos de los siguientes para su presentación en el aula de Educación Infantil:

- *Criterio Temático-Motivacional.* Rimas, canciones, “chants”, etc., relacionados con el tema que se está tratando en clase (porque los niños y niñas se sienten más motivados si observan que el conjunto de las actividades está conectado entre sí), así como propios de la cultura y tradiciones del país.
- *Criterio de acción participativa.* Rimas y canciones que se acompañan de acción y movimiento y que permite la *participación de varios niños y niñas* y, por consiguiente, un incremento de la comunicación. Por otra parte, *la acción* que acompaña a rimas y canciones colabora a comprender las estructuras y vocabulario.
- *Criterio de extensión y dificultad lingüística.* Rimas y canciones *cortas y repetitivas* con estructuras y vocabulario próximos al mundo real y “fantástico” del niño o la niña. Esto requiere, en ocasiones, llevar a cabo pequeñas adaptaciones, sin violar el sentido de la rima o canción.

2.2.1 Propuestas prácticas

En la mayoría de los casos la rima o canción, cantada por la maestra o por la mascota de clase, sirve de ejemplo y estímulo para invitar a niños y niñas a disfrutar de su melodía. Conviene, no obstante, ofrecer a los pequeños la posibilidad de escucharla a través de casetes o vídeos ya que en edades tempranas es cuando más facilidad tienen, y mejor adquieren, la pronunciación, el acento y la entonación de las lenguas a su alrededor.

A modo de ejemplo presentamos, a continuación, un conjunto de rimas y canciones:

- *Finger/Action Rhyme:*
My family has five people,
One, Two, Three, Four, Five.
We like to walk together,
One, Two, Three, Four, Five.
We like to sit together,
One, Two, Three, Four, Five.
We like to jump together,
One, Two, Three, Four, Five.
(ScottForesman. Parade 1. 1996).
- *Action rhyme:*
One, Two,
Look at my shoes.

Three, Four,
Point to a door.
Five, Six,
pick up sticks.
Seven, Eight,
Open a gate.
Nine, Ten,
A yellow hen!

(Hopkins, F. 1988. *Get Ready 1*. Oxford University Press).

- *Action Song:*

Miss Polly had a dolly
Who was sick, sick, sick,
So she phoned to the doctor
To be quick, quick, quick.
The doctor came
With his bag and his hat,
And he rapped at the door
With a rat-tat-tat.

He looked at the dolly
And he shook his head.
Then he said, "Miss Polly,
Put her straight to bed".
He wrote on a paper
For a pill, pill, pill;
"I'll be back in the morning
With my bill, bill, bill".

(Harrop, B *et al.* (1994) *Okki-Tokki-Unga* Action song for children. London: A & C Black).

- *Rhyme:*

Wee Willie Winkie runs through the town,
Upstairs and downstairs in his night-gown,
Rapping at the window, crying through the lock,
Are the children in their beds, it's past eight o'clock?
(Rima popular).

- *Rhyme:*

Cackle, cackle, Mother Goose,
Have you any feathers loose?
Truly have I, pretty fellow,

Half enough to fill a pillow.
Here are quills, take one or two,
And down to make a bed for you.

(Cross, V & Sharratt, N.1994. *Sing a Song of Sixpence*. Oxford University Press).

- *Action Song:*

This old man, he played one,
He played nick nack on my thumb.
With a nick nack paddy whack, give a dog a bone,
This old man came rolling home.

This old man, he played two,
He played nick nack on my shoe...

This old man, he played three,
He played nick nack on my knee...

(Harrop, B *et al.* (1994) *Okki-Tokki-Unga* Action song for children. London: A & C Black).

- *Action song:*

I hear thunder,
I hear thunder,
Oh! Don't you?
Oh! Don't you?
Pitter, patter raindrops.
Pitter, patter raindrops.
I'm wet through
I'm wet through

(Beck, I. & Williams, S. (1996) *Round and round the garden*. Oxford University Press).

- Song

Up and down the City Road,
In and out the Eagle,
That's the way the money goes,
Up goes the weasel!

(Canción popular).

- Christmas song:

Jingle bells, Jingle bells,
Jingle all the way.

Oh what fun it is to ride
In a one-horse open sleigh...
(Canción popular).

- Chant:

Hello, Good Morning, How do you do?
Hello, Good Morning, How are you?
I'm just fine. I'm just grand.
Give me a smile and shake my hand.
(ScottForesman. Parade 3. 1996).

Conclusiones

La introducción de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil requiere rodear a los niños y niñas de un *input* significativo acorde con sus intereses y necesidades. Esto implica diseñar actividades y tareas propias del mundo infantil en las que las acciones y el uso de la lengua corran de la mano para divertir y proporcionar a los niños y niñas vías para saciar su curiosidad y hacer nuevos descubrimientos.

Con este marco de referencia los materiales didácticos, tales como cuentos, rimas y canciones, proporcionan al docente la posibilidad de introducir tareas y actividades lúdicas que se presentan como fuente inagotable de nuevos conocimientos y que los escolares aceptan por el placer y diversión que les proporciona.

Este tipo de material –que ha pasado de generación en generación–, proporciona la oportunidad de “hacer cosas interesantes” usando la lengua extranjera como vehículo natural de comunicación. En estos casos, el docente, teniendo en cuenta el nivel psico-cognitivo de los pequeños, sus intereses, las orientaciones de la maestra tutora y la planificación realizada, entre otros elementos, hará uso de aquellos materiales más apropiados proponiendo las adaptaciones necesarias que favorezcan la comprensión de la nueva lengua y la participación de los pequeños en tareas lúdicas. Por tanto, rimas y canciones de acción, así como cuentos infantiles, se presentan como puentes para acceder a una nueva lengua y cultura y vehículos de transmisión de los contenidos propios del curriculum de Educación Infantil, todo ello con el fin de favorecer la adquisición de la nueva lengua y la formación integral de los escolares.

Bibliografía

- ARENDO SUE. (Retold by) *Three Billy-Goats*. Beginner 1. (1998). Oxford University Press.
- BECK, I. & WILLIAMS, S. (1996). *Round and round the garden*. Oxford University Press.
- BRADMAN, TONY (1992). *Has anyone seen Jack?* (A lift-the-flap book) London: Frances Lincoln Limited.
- CROSS, V & SHARRATT, N. (1994). *Sing a Song of Sixpence*. Oxford University Press.
- DUNN, O. *Beginning English with Young Children* (1983). Mac Millan Publishers. Ltd.
- DE BÓO. (1992). *Action Rhymes and Games*. Scholastic Publishers Ltd.
- FOX, CAROL (1983). "Talking like a book; Young children's oral monologues", en MEEK, M. (Ed) *Opening Moves: Work in Progress in the Study of Children's Language Development*. Bedford Ay papers, No 17. London, University of London Institute of Education.
- HARROP, B *et al.* (1994). *Okki-Tokki-Unga* Action song for children. London: A & C Black.
- HAWKINS, C. & J. HAWKINS. (1988). *Max and the Magic Word*. Puffin Books.
- HOPKINS, F. (1988). *Get Ready 1*. Oxford University Press.
- JESUALDO (1967). *La Literatura Infantil*. Buenos Aires. Editorial Losada, S.A.
- LADYBIRD BOOKS (1998). "The three billy goats".
- LOPEZ TÉLLEZ, G y M.T. RODRÍGUEZ SUÁREZ. (1999). *Ring a Ring of Roses. Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- MILNE, A.A. (1995). *Winnie the Pooh*. Mammoth.
- MORGAN, J. & M. RINVOLUCRI (1993). *Once upon a time*. Cambridge University Press.
- SCOTTFORSMAN. Parade 1. 1996.
- SCOTTFORSMAN. Parade 3. 1996.
- VALE, DAVID & FEUTEUN, ANNE. (1995). Cambridge University Press.
- WALT DISNEY CLASSICS. (Video) *The Many Adventures of Winnie the Pooh*.

Direcciones de Internet que presentan actividades, recursos, etc., para aprender inglés en edades tempranas:

www.uptoten.com
www.WinniethePoohBear.net
www.Disneyfriends.net
www.alfy.com
www.funschool.lycos.com
www.sherston.com
www.gzkidzone.com
www.coloringpage.org
www.bookakwala.com
www.animatedcards.org
www.microsoft.com/kids
www.disney.go.com/DisneyInteractive/learning
www.kidwaresoftware.com

Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil

JOY MORRIS

*Profesora Británica del C.P.
Infante D. Juan Manuel. Murcia*

RAMÓN SEGURA RUIZ

*Maestro especialista en Lengua
Extranjera. C.P. Santiago. Totana*

1. Introducción

La enseñanza del inglés en la Etapa de Educación Infantil es un proceso bastante novedoso para la mayoría de los profesionales de la educación, ya que es a partir de la orden promulgada por el MEC en 1996 cuando algunos colegios de nuestra Región comienzan, de modo experimental, a impartir clases de idioma en esta etapa.

Aunque, a lo largo de los años, más centros se han ido uniendo a esta experiencia, es obvio que resta mucho camino por recorrer y muchas lagunas por cubrir, ya que, a pesar del apoyo explícito ofrecido por la Consejería de Educación a través de cursos, seminarios y grupos de trabajo ofertados por los Centros de Profesores, todavía hay un gran número de profesionales que no han recibido ningún tipo de formación.

Tanto los que llevan algunos años trabajando con niños de Educación Infantil, como los que empiezan ahora, encuentran en la ausencia de una fundamentación teórico metodológica el principal problema a la hora de planificar y llevar a cabo su labor docente en el aula.

Otra consecuencia de lo anterior es que los maestros no saben exactamente cómo aplicar en sus programaciones el abundante material con el que cuentan.

Por todo ello, en este artículo se proponen dos vertientes diferentes a la hora de clasificar los materiales y recursos disponibles:

- Por un lado se encuentran los *recursos bibliográficos* que necesitan los maestros *para poder fundamentar teórica y metodológicamente* tanto

la creación de las unidades didácticas como su práctica docente. Nos referimos en este caso a la *bibliografía básica* sobre los autores más importantes que han teorizado e investigado sobre los procesos de aprendizaje y de adquisición de lenguas, así como a aquellos expertos en la enseñanza de idiomas en Educación Infantil, cuya experiencia resulta de gran valor y ayuda.

- Por otro lado, están los *recursos y materiales necesarios para desarrollar el trabajo diario con los pequeños*. En este grupo se encuentran no sólo los materiales disponibles en el aula de Infantil, sino aquellos específicos para la enseñanza de idiomas en Primaria y que son susceptibles de ser adaptados. En este sentido, lo que el profesional necesita es una guía para conocer cuales de estos materiales son apropiados para los niños de 3 a 6 años.

Esperamos con este artículo poder resolver muchas de las dudas que se plantean.

2. Recursos bibliográficos de ayuda para la docencia

Los maestros que abordan la enseñanza del inglés en Educación Infantil por primera vez, encuentran normalmente grandes dificultades en su práctica docente por carecer de una buena fundamentación teórico-metodológica de los aspectos más relevantes de esta Etapa.

Así pues, consideramos importante conocer las características de los niños de 3 a 6 años, los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas y la metodología más apropiada para afrontar la didáctica de la Educación Infantil.

2.1. Los niños de Educación Infantil

Uno de los autores que más impacto ha tenido en la psicología evolutiva contemporánea es Piaget, el cuál elabora una teoría del desarrollo psicológico desde el nacimiento hasta la edad adulta. Una de las aportaciones más interesantes de su obra es la teoría de los “Estadios”, que son cada una de las etapas en las que se divide el desarrollo. Particularmente, es interesante indagar en el periodo comprendido entre los 2 y los 7 años. (Estadio Preoperatorio)

Entre las características más importantes de los niños de estas edades destacamos las siguientes:

La inteligencia es ya simbólica, el lenguaje, al igual que la imaginación experimenta un gran desarrollo y el razonamiento se va haciendo cada vez más lógico.

Para profundizar más en el tema, a la vez que contrastar otras teorías y autores, se hace necesario consultar otras fuentes. Las siguientes son una muestra:

- Donaldson M. (1987). *Children's Minds*. Fontana Press. London.
- García Sicilia et al. (1989). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Gervilla. A. (coord.) (1998). *Educación infantil. Desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Universidades de Andalucía.
- Kamii, C. & DeVries, R. (1982). "La teoría de Piaget y la educación preescolar" Visor. Madrid. 1985.
- Palacios, J. Et al. (2000). "Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva" Alianza Editorial. Madrid.
- Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn*. Blackwell. London.

2.2. El aprendizaje en Educación Infantil

Tan importante como conocer las características de los niños de 2 a 6 años, es saber cuáles son los procesos mentales por los que se produce la adquisición de conocimientos, así como el aprendizaje de una o varias lenguas. En este sentido, muchos son los estudios que han ayudado a arrojar luz sobre este tema tan complejo y la conclusión que se desprende de ellos es que son varios los factores que favorecen el que los niños asimilen e incorporen una lengua nueva. Así pues, deberemos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El aprendizaje, para que tenga lugar, *debe ser significativo*, (Ausubel et al. 1983) es decir, los niños deben poder relacionarlo con lo que ya saben. En la misma línea, *Zabalza* (1996) apunta que cuando aprendemos algo, las características de lo aprendido pasan a formar parte de los conocimientos, lo que hace a su vez que se modifiquen y perfeccionen las estructuras cognitivas. Este hecho produce que las operaciones cognitivas posteriores sean más potentes y eficaces. Sin embargo, la acumulación de datos no mejora el progreso cognitivo, sino que es la reorganización y reestructuración de los mismos en el cerebro del aprendiz, la que asegura el aprendizaje. En este campo profundizó *Vigotski*, (1979) el cual da una importancia muy relevante a *la interacción social*, la cual *activa, potencia y configura el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los sujetos*.
- La enseñanza de *nuevos vocablos y estructuras léxicas*, se debe acometer en *contextos muy concretos, acompañados de apoyo visual y gestual para facilitar la comprensión*. Esta idea está en consonancia con la teoría de "Formatos" de *Bruner* (1984). Este autor entiende el lenguaje como un elemento del desarrollo cognitivo a través del cual el niño codifica la experiencia. Según su teoría, la adquisición se produce cuando existe una *interacción entre adulto y niño en contextos de pautas fijas*, en un entorno social compartido. (Formatos). Por otro lado, *Stephen Krashen*

apunta que la exposición a un “*input comprensible*” es la única causante de la adquisición de la L2. Krashen (1985) afirma que el niño aprende cuando hay un desnivel entre su nivel de competencia actual y el input al que está expuesto el cuál contiene las próximas estructuras a ser incorporadas en su interlengua.

- Las correcciones deben tener la apariencia de reajustes comunicativos pero sin explicaciones particulares y sin interrumpir la comunicación. El error es considerado como síntoma de aprendizaje. Para fundamentar esta idea encontramos la teoría de *Selinker*. Según este autor el sistema lingüístico que el aprendiz utiliza en un momento determinado de su aprendizaje *no es una versión errónea de la L2* que aprende, sino un nuevo sistema con sus propias reglas. A este sistema lo denomina “interlengua” el cuál se va modelando en la interacción con los demás.

2.3. Metodología en Educación Infantil

Para crear las condiciones idóneas en el aula con el fin de que el aprendizaje sea lo más efectivo posible, es conveniente seguir una serie de pautas de actuación:

- El profesor hablará inglés durante todo el tiempo utilizando todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos disponibles. En este sentido *Artigal* (1996) aduce que la lengua se adquiere en la medida en que quien la aprende tiene la posibilidad de *construir usos significativos de ella* y para que esta instancia se produzca es necesario que los aprendices estén expuestos a unos modelos de lengua, los cuales irremediamente deben ser suministrados por profesor. Que la clase de lenguas extranjeras debe ser conducida haciendo un uso casi exclusivo de las mismas es un axioma plenamente asumido por todos los autores especializados en el tema. Las razones las resume *Halliwell* (1992), en los siguientes puntos:
 - *Anima a los niños a confiar en su instinto* de predecir el significado a pesar de tener una comprensión lingüística limitada.
 - *Provee un elemento de aprendizaje indirecto*, ya que los niños no se concentran en aprender lo que están escuchando, sino que el cerebro está constantemente procesando la información que están recibiendo.
 - *Confirma que el lenguaje es algo que se usa en realidad* y no solamente algo para hacer ejercicios y juegos.
 - *Incrementa el tiempo de exposición* de los niños a la lengua.
- En lo referente a la organización de actividades, las rutinas cumplen un papel muy importante en el quehacer diario. Según *Zabalza* (1996):

173) “La rutina se basa en la repetición de actividades y ritmos en la organización espacio-temporal de la clase y desempeña importantes funciones en la configuración del contexto educativo.” El diseño de una secuenciación regular de actividades en clase, tiene varias ventajas que se resumen a continuación:

- Provee *una estructuración mental* que permite tanto a los niños como al docente dedicar energías a lo que están haciendo en vez de pensar en lo que vendrá después.
- En consecuencia, *da seguridad a los niños y evita la ansiedad* de no saber lo que viene a continuación.
- Como consecuencia de lo anterior, *aporta grandes virtualidades cognitivas y afectivas* al desarrollo de los niños.
- Hace que los niños se acostumbren a unos hábitos y que mantengan un *comportamiento acorde a cada situación* según exigencias del profesor.
- Una de las fuentes principales de aprendizaje infantil la proporciona la unión de la *actividad física* a la actividad mental. El desarrollo motor va asociado a una necesidad constante de movimiento debido a dos razones principales: (i) la energía y tensión que el niño acumula a lo largo del día necesita ser liberada. (ii) *El niño aprende experimentando con todo su cuerpo*; el aprendizaje es activo o a través de la actividad. (Zabalza 1996). En consecuencia es aconsejable realizar actividades que requieran de una respuesta física. (TPR Activities).
- Es indispensable *crear un clima afectivo*, de seguridad y confianza evitando tensiones que produzcan bloqueos e impidan la participación en las actividades propuestas. En consonancia con esta afirmación se encuentra la teoría de Krashen (1982) en la que desarrolla el concepto del “*filtro afectivo*” el cual se define como un componente psicológico que impide el aprendizaje y que se activa cuando el sujeto siente cierta aprensión a usar la lengua extranjera, o cuando hay ciertas presiones para que este uso se produzca antes de estar preparado para hacerlo. En este sentido el autor aconseja que no se obligue a los alumnos a producir hasta que no haya una predisposición por parte de éstos, puesto que el filtro afectivo se puede activar y generar una ralentización en el aprendizaje.
- Aprender no es lo mismo que adquirir, para adquirir se necesita tiempo de exposición prolongado y un empleo con un fin determinado, por lo que se hace necesario el crear las condiciones idóneas a través del juego. Por ello, *no hay que olvidar el componente lúdico a la hora de programar nuestras actividades. Según Titone (1996: 4). “Play is the deepest spiritual activity of the child and it leads to the conquering of personality,*

training and formation.” El juego, favorece tanto la repetición como la revisión de vocabulario, lo cuál resulta muy positivo debido a que los niños olvidan fácilmente.

Todos estos temas tratados de un modo más exhaustivo se pueden encontrar en los distintos trabajos realizados por un número de autores expertos en el tema que han publicado numerosos artículos aclaratorios en los que abordan todos los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil. (Ver bibliografía)

3. Materiales del aula de Educación Infantil

Material educativo es cualquier elemento que tanto profesor como alumnos, utilizan como *instrumento o recurso para favorecer el proceso de aprendizaje*. El material no es fundamental si no lleva implícita la acción educadora, así pues, si pensamos en el aprendizaje de lenguas, opinamos como Titone, el cuál sostiene que la calidad de los materiales se mide en cómo anima a los niños a expresarse oralmente.

Los materiales deben cumplir una muy importante premisa: *facilitar el aprendizaje significativo*. Es por ello que, al igual que los temas elegidos para las unidades didácticas, *éstos deben ser cercanos al mundo infantil y a su entorno más próximo*. Los materiales que los niños pueden ver, tocar, oler, gustar y sentir son los más apropiados en esta etapa.

Así pues podemos asegurar que *el aula de Infantil es el lugar idóneo* para impartir la clase de inglés, ya que en ella se encuentra todo lo necesario para apoyar la labor docente del especialista. Una buena *coordinación con el tutor* se hace imprescindible para conocer los recursos con los que cuenta.

Entre los materiales que se pueden encontrar en el Aula de Infantil, están los siguientes:

3.1. Los cuentos

El cuento es uno de los recursos didácticos de mayor aprovechamiento para la adquisición de la competencia comunicativa en la L2 ya que evita la repetición descontextualizada de estructuras lingüísticas, favorece las repeticiones y la incorporación de un vocabulario nuevo.

Consideramos el cuento una actividad insustituible en la clase de inglés por las siguientes razones:

- Permite trabajar los elementos lingüísticos en su contexto apropiado, lo cual *facilita enormemente la comprensión*.

- Permite *representar contextos familiares* que en el aula resultan artificiales.
- *Favorece la adquisición y fijación* de vocabulario y estructuras lingüísticas.
- *Motiva y gusta* a los alumnos y alumnas.

Opinamos que el cuento debe poseer ciertas características para que sea efectivo:

- 1- Argumento sencillo relacionado directamente con la experiencia infantil.
- 2- Estructuras lingüísticas sencillas y repetitivas.
- 3- Presentación atractiva. Los niños deben percibir que lo que se está contando es una historia.
- 4- Duración corta, debido a que la capacidad de atención es bastante limitada.
- 5- Variedad en el modo de presentación: con ayuda de visuales, marionetas, diapositivas, o haciendo una pequeña escenificación en la que los alumnos hacen el papel de los personajes.

Los libros de cuentos que se encuentran en el aula de infantil son un material más que adecuado para usarlos también en inglés, ya que, no solamente están adaptados, sino que la ausencia de grafías los hacen interpretables en cualquier idioma. En este sentido es importante que la historia sea comprensible a partir de las ilustraciones.

3.2. Juegos y juguetes

Los juegos son actividades que ofrecen una oportunidad excelente para trabajar la lengua, ya que *proporcionan un contexto real y muy significativo y resultan sumamente atractivos* para los niños y niñas.

Bruner (1984) describe hasta qué punto los niños que realizan tareas donde se ejercitan habilidades de forma lúdica aventajan a lo que las realizan como tarea obligatoria. El carácter del juego confiere a las actividades un factor de relajación que ayuda a conseguir buenos resultados.

Artigal (1996) afirma que a través del juego se construyen los espacios que hacen que un signo lingüístico sea significativo para los aprendices. En este sentido, es necesario conferir a todas las interacciones y actividades desarrolladas en la clase un carácter lúdico.

Cuando queremos desarrollar un juego con los niños es esencial que éstos comprendan las reglas, por lo que se hace necesario ofrecer una explicación de una forma sencilla y simple, poniendo siempre un ejemplo práctico.

Maria Teresa Rodríguez y Gloria López Téllez ofrecen en el libro “Ring a Ring of Roses” (Ver Bibliografía) una amplia y detallada relación de juegos que se pueden desarrollar con niños de Infantil en la clase de inglés.

Los juguetes

El juguete es un objeto muy familiar para los pequeños por lo que su uso para fines educativos está muy aconsejado. No debemos olvidar que los niños y niñas cuentan con una imaginación desbordada y que cualquier cosa puede ser un juguete para ellos.

Las marionetas son muy aconsejables ya que permiten a los niños y niñas expresarse a través de otro personaje o hablar con él. Sin embargo, Titone (1996) advierte que *un uso inadecuado puede no ser tan aconsejable*. Por ejemplo, si la marioneta se usa solamente para que los niños repitan unas palabras a modo de “drill”.

Por otro lado, el material que se utiliza normalmente en Educación Infantil, (clasificables, encajables, aros, plastilina, figuras geométricas, etc) también es muy adecuado para la clase de inglés. Siempre debemos tener en mente que cualquier juguete debe ser usado adecuadamente para que los niños trabajen la lengua, y no para que simplemente jueguen usando su L1.

3.3. Las flash-cards

Para presentar un nuevo vocabulario es imprescindible contar con un *contexto visual o auditivo inequívoco y claro*, sin embargo suele ocurrir que en innumerables ocasiones no tenemos al alcance de nuestra mano el objeto en sí para mostrarlo a los niños. En este sentido, las tarjetas de vocabulario son una buena ayuda para conseguir dicha contextualización.

Las flash-cards nos ofrecen también la oportunidad de crear una serie de actividades que normalmente resultan muy atractivas para los niños. Estas actividades pueden ser de dos tipos: que favorezcan el reconocimiento o la producción.

• *Actividades que favorecen el reconocimiento.*

Este tipo de actividades suelen ser muy sencillas y muy válidas para realizar una evaluación rápida del grado de adquisición de los conceptos trabajados. Normalmente implican una respuesta física o verbal del tipo yes/no.

Entre las actividades que se pueden realizar se encuentran las siguientes:

- 1- Reparte las tarjetas alrededor de la clase y juega con los niños a “point to...”
- 2- Coloca todas las tarjetas en la pizarra y elige a un niño o niña para que reconozca la que tú digas. Hazlo también por grupos. Organiza juegos y da puntos por cada acierto.

- 3-Entrega tarjetas a los niños y niñas para que las levanten cuando digas la palabra relacionada con la flash card. Al igual que el anterior organiza juegos por equipos.
- 4- Coloca tarjetas en el suelo (fotocopiadas mejor) y pide a los niños que se coloquen sobre ellas cuando las oigan.
- 5-Entrega a un niño o niña todas las tarjetas y pídeselas una a una diciendo “Give me... the elephant” Una vez realizado esto, los alumnos lo pueden realizar ellos solos, con lo que se convierte también en una actividad de producción de lengua.

• *Actividades que favorecen la producción.*

A los niños les encanta repetir las palabras nuevas, y en este sentido las flash-cards favorecen en gran medida la producción, pero nuestro cometido no es que los niños repitan como loros, sino que dichos conceptos sean incorporados a su interlengua. Ayudan a fijar el vocabulario y la pronunciación.

Las actividades que se pueden realizar son muchas. Algunas son las siguientes:

- 1.- Esconde las tarjeta detrás de un papel ve mostrándola poco a poco para que los niños vayan adivinando la palabra, al ver algunos trozos de dibujo.
- 2.- Coloca todas las tarjetas en la pizarra y quita una para que los niños intenten adivinarla.
- 3.- Describe el concepto de la tarjeta usando mucho lenguaje gestual para que los niños y niñas intenten adivinarla.
- 4.- Escoge una tarjeta sin mostrarla y pide a algún alumno o alumna que la adivine dando dos opciones “Cat or dog?”
- 5.- Coloca varias tarjetas en la pizarra y forma dos filas con los alumnos, di la palabra en voz baja a los últimos alumnos de cada fila para que se la vayan pasando hasta llegar a los primeros que deben ir a la pizarra y tocarla.

Las flash-cards son fáciles de conseguir o de realizar uno mismo. Todas las editoriales dedicadas a crear libros de texto cuentan con colecciones completas de este tipo de material. Por supuesto, también hay páginas en Internet en las que se ofrecen unas imágenes que pueden ser descargadas e impresas.

Araceli Muñoz de Lacalle y Adela Moyano Conde incluyen en “Materiales para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil” (Artículo incluido en: Pérez Esteve, P. et al. (Coord) (1996): Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación infantil. Madrid: Rosa Sensat/MEC.) una muy amplia relación de colecciones de Flash-cards.

3.4. Canciones (Action rhymes, songs and chants)

Los maestros y maestras pronto se percatan de que los niños de infantil *participan, imitan y responden a cualquier tipo de lengua presentada con ritmo o a través de la música*, mucho antes de ser capaces de responder a las preguntas que forman la base de una interacción normal de clase. Cuando aprenden su lengua materna los niños reciben mucho input en forma de arrullos, rimas y canciones que los *sensibilizan hacia los modelos de entonación y los ritmos de la lengua*. Al usar ritmos, canciones y rimas como recursos, estamos imitando el proceso natural de aprendizaje del lenguaje y, en consecuencia, favoreciendo la adquisición. Sin embargo, los maestros también saben que los niños disfrutan tanto las canciones que son capaces de *“repetir como loros”* lo que están oyendo *sin comprenderlo*. Por ello es importante asegurarnos *a través de gestos o apoyo visual* de que las canciones y rimas son comprendidas al menos en términos globales.

Las “Action Rhymes” son especialmente validas para:

- *Favorecer el aprendizaje kinestésico* (el instinto natural del niño para expresarse y aprender a través de las sensaciones corporales y los movimientos)
- *Permitir la observación directa* de la comprensión mostrada por los alumnos prestando atención a sus respuestas físicas.
- *Fortalecer las conexiones neurológicas* y de este modo la memoria lingüística a través de la asociación de movimientos y sensaciones físicas con sonidos específicos.
- *Realizar actividades de “Total Physical Response”* muy similares a las interacciones entre la madre y su hijo.
- *Proveer una vía de escape para la energía natural del niño* y sus ansias de movimiento. (Mejor que la usen en tu favor que no en tu contra).
- *Asegurar la máxima participación de todos los niños* ya que son fáciles de recordar y muy divertidas.

Existe en el mercado una gran cantidad de material publicado disponible para los maestros que tienen las canciones como parte central de su metodología. (Ver el artículo de Celia Mercader et al. en este volumen). No obstante, en este artículo nos gustaría sugerir algunos campos que quizá no están suficientemente explotados y que podrían ser incorporados en el repertorio didáctico de cada maestro.

Canciones para las rutinas

Cuando trabajan con sus tutores, los niños tienen *bien definidos* mediante actividades puntuales, los tiempos que se establecen para las rutinas de clase (p.e. cambiar de una actividad a otra, indicar como se estructuran las sesiones, etc). Los maestros especialistas debemos aprovechar el hecho de que los niños están muy *familiarizados con las rutinas* y la sensación de seguridad que éstas les producen, para introducir el inglés. Los niños están tan habituados a las rutinas de clase y a las frases que en ellas se dicen que *no muestran ninguna reticencia cuando escuchan otra lengua*, debido a que ya conocen lo que tienen que hacer.

Una manera de aprovechar esta circunstancia es inventar canciones apropiadas para cada rutina, dependiendo de la hora del día en que se esté con los niños, basándose en un ritmo simple e incluyendo acciones y gestos relacionados con el significado. Por ejemplo si a las 10:45 el grupo al completo tiene que salir de la clase para ir al servicio antes de comerse sus bocadillos, una canción para llamarles a la fila sería:

Time for toilet (To tune of Frère Jacques)
Time for toilet
Make a train,
Make a train (Circle arms around and make chuffing noises, like a train)
Wash your hands (Rub hands together)
Wash your hands
And pull the chain! (Make train whistle sound as pull an imaginary chain,
as though for toilet)

El uso del ritmo en el lenguaje de clase

Los niños responden y parece que *adquieren más fácilmente el lenguaje que es cantado ó recitado antes del que es hablado*. La madres *instintivamente usan un tipo de tono cantarín* cuando hablan con sus bebés por lo que la música ayuda a *captar la atención de nuestros alumnos*, les anima a imitar y les ayuda a adquirir el lenguaje usado frecuentemente en clase como puede ser el caso de las *instrucciones diarias*.

Un ejemplo es:
Crayons in the box (to rhythm of traditional rhyme: Jelly on a Plate)
Crayons in the box
Put them in!
Put them in!
Crayons in the box.

Casi todas las instrucciones pueden ser sustituidas con un poco de imaginación.

Bottom on your chair

Paper in the bin etc.

Canciones inventadas y adaptadas

Muchas de las canciones infantiles tradicionales americanas o británicas pueden resultar demasiado complejas o contener demasiadas palabras poco usadas en nuestro contexto. No nos debemos sentir culpables al sustituir o adaptar frases o palabras para conseguir nuestras metas. No debemos ser “puristas” en este sentido, no siempre es fácil encontrar canciones adecuadas al tema con el que estamos trabajando. Una solución muy simple es la de *crear tus propias canciones* cogiendo una melodía simple (preferiblemente de una canción inglesa mejor que de una española con el fin de evitar confusión) y *ponerle el vocabulario adecuado* de acuerdo con el ritmo y las sílabas de la canción.

Ejemplo:

Red and blue, black and white

(To tune of ‘Jingle Bells’)

Yellow, green and pink

Orange, purple, grey and brown

Colours all around!

Oh!... (repeat)

Estas canciones pueden ser practicadas *usando flash-cards de todos los modos posibles*, cambiando el orden de las palabras, levantando la tarjeta cuando el color sea cantado, etc. Prácticamente todos los campos semánticos comunes al currículo infantil pueden ser la base de una canción o rima.

Añadiendo acciones y actividades

De todos es sabido que *las canciones son aprendidas mejor cuando van acompañadas de algún tipo de movimiento* y que promueven una alta participación entre los niños, debido a que a ellos les gusta ser protagonistas antes que mirar a otros como realizan la actividad. Por todo ello, las canciones relacionadas con historias o “formats” también se pueden incluir en este apartado. (Para más detalles sobre metodología de los formats, ver el artículo de Pilar Pérez Esteve en este volumen)

Sin embargo, otras canciones tradicionales o incluidas en algunos libros, son más estáticas por lo que el movimiento o actividad debe ser añadido. Lo importante en este caso es que el gesto o la acción se relacione con la palabra de una manera adecuada para que ambos queden rápidamente asociados en la mente del niño. Total Physical Response puede ser incorporada para ase-

gurarnos de que los niños están activos. En la bibliografía de materiales se incluyen canciones que se prestan a ser trabajadas de esta manera.

Rimas de dedos y marionetas

Los niños participan más activamente cuando *tienen un amigo imaginario o simulado* o simplemente tienen un papel que desarrollar en la canción. Así pues las rimas de dedos, ya sean tradicionales o inventadas (p.e. ‘Tommy Thumb’ con caras pintadas en los dedos), rimas involucrando marionetas (p.e. elaborar una araña sencilla para ‘Incey Wincey Spider’) o en los que hacen el papel de un personaje (p.e. ‘Five Round Buns’, todas canciones incluidas en la colección ‘Round and Round the Garden’, Oxford), son las más efectivas.

Para asegurarnos de que las canciones son motivadores y eficaces y que además son divertidas, es necesario saber que:

- *Las canciones deben ser adecuadamente seleccionadas* de modo que tengan un significado que permita la realización de una demostración o acción.
- *El significado de las palabras claves debe ser muy claro.* Por ejemplo, usando visuales, realia, juguetes... para ayudar a comprenderlo.
- *Los niños participan a través de acciones y gestos;* incluso aquellos que todavía no han superado el “periodo de silencio” y que no cantan activamente.
- *Las canciones deben ser recicladas regularmente.* Los niños aprenden muy fácilmente, pero olvidan también muy rápidamente, por lo que es esencial revisar periódicamente las canciones aprendidas. Por ejemplo, al comienzo de la lección se puede cantar una canción conocida y con ello asegurarnos de que todas son revisadas cíclicamente.

3.5. Vídeo

El vídeo tiene la clara ventaja de mostrar el idioma en un *contexto completo y visualmente explícito*, permitiendo a los niños asociar *el lenguaje escuchado con acciones, historias, expresiones faciales, gestos etc.*, todo lo cual ayuda a aclarar el significado. Es un recurso muy motivador para la asimilación de un *“input comprensible”* (Krashen 1985), esencial para estimular el proceso de adquisición. Este input es absorbido *con entusiasmo y de un modo natural*.

Sin embargo, estas propiedades pueden ser *potencialmente peligrosas* si el vídeo es solamente usado para *entretener a los niños de una manera pasiva*. Aparcar a los niños delante de la televisión durante largos periodos de tiempo induce a la pasividad, al aburrimiento, y a menos que los niños tengan la posibilidad *de interactuar con las imágenes y el lenguaje, el aprendizaje será mínimo y lento*.

La falta de un material audiovisual de calidad e indicado para los niños de Infantil que se pueda adquirir fácilmente en España, junto con las restricciones para usar material grabado de la televisión debido a las leyes de copyright, hacen que el vídeo no sea muy utilizado como recurso en clase. Sin embargo, con un poco de esfuerzo, se pueden crear materiales adecuados, adaptando vídeos diseñados para niños nativos.

En el apéndice se incluye una lista de materiales de vídeo/DVD que pueden ser comprados directamente en Gran Bretaña o vía Internet, muy baratos (aprox. 12 euros, 1 hora de vídeo) y que pueden proporcionar bastantes horas de material para la clase. *Estos vídeos recomendados tienen un desarrollo lento y una exposición de lengua muy contextualizada para facilitar la adquisición.* Es particularmente importante evitar dibujos animados actuales, los cuales son especialmente confusos, rápidos y poco productivos para el aprendizaje de lenguas.

Antenas parabólicas que puedan conectar con la BBC original dan acceso a programas educativos para niños pequeños que pueden ser grabados sin restricciones de copyright. Especialmente indicados son los programas del tipo “Number Time” y “Story Box”.

En clase, es mejor mostrar a los niños sólo *secuencias cortas* de película (3-5 minutos) usando técnicas de interactividad para *asegurarnos de que los niños se implican y participan*. Los niños se frustran si el profesor va parando el vídeo constantemente para hacer preguntas, ya que su deseo inicial, naturalmente, es ver la historia completa para ver que pasa. Lo ideal es no abusar de la pausa en la primera visión, aunque una buena secuencia siempre admirará repeticiones con el fin de asegurar la máxima participación de los niños.

A continuación se sugiere una estrategia básica:

Preparación del material

- a. Escoge una *secuencia adecuada*. Se aconseja que no sobrepase los 5 minutos de duración y que tenga una los elementos esenciales de una historia: *La situación, el protagonista, el problema y el final*.
- b. Escucha el guión original, después, vuelve a poner la película *sin sonido* y crea *tu propio guión*. Esto es aconsejable, porque casi todos los materiales son demasiado complejos para nuestros alumnos y un guión simplificado hará que el vídeo sea mucho más accesible y productivo para el aprendizaje del idioma. Decide cuáles son los elementos esenciales de la historia y piensa en un comentario vinculado a las acciones de la pantalla. Los más efectivos *son las frases muy repetitivas y los comentarios o diálogos cortos cuyo significado sea claro a través de la imagen*.
- c. *Planea* bien las secuencias en las que *quieres detener el vídeo* para hacer distintos tipos de preguntas a los niños (Ver a continuación).

- d. *Ensay*a con el vídeo, *leyendo en voz alta tu propio gui*ón, para asegurarte de que tienes confianza en lo que vas a decir en cada momento y de que tu comentario encaja e ilustra lo que ocurre en la pantalla.

En el aula

- a. *Despierta la curiosidad* de los niños presentando la caja del video u otros visuales referentes a la secuencia. Asegúrate de que el vocabulario principal o algún concepto imprescindible para comprender la película, es clarificado adecuadamente.
- b. *Muestra la secuencia haciendo solamente una o dos pausas* en los momentos más indicados para hacer preguntas tales como ‘What do you think is going to happen? (*Prediction*)’ ‘Do you think he’s good or bad/happy or sad?’ etc. (*Analysis*).
- c. *Repite* la secuencia usando el botón de pausa/stop frecuentemente *para implicar a los niños* a través de diversas tareas relacionadas con el tipo de secuencia escogida. El tipo de tarea dependerá del nivel de los niños, aunque es necesario recordar que los niños pueden mostrar comprensión mediante respuestas tipo yes/no (Tareas 1 y 2) incluso cuando ellos no están preparados para producir las palabras (Tareas 3-6).
- d. Tipos de actividades propuestas:
 1. *Children touch the screen*: children *show understanding* ‘Touch his nose/something red/the dog etc.’
 2. *Children say yes or no to prompts*: e.g. ‘The dog is black’, ‘The boy is happy’, ‘There are three bananas.’
 3. *Questioning*: children are asked simple questions according to their productive level e.g. ‘Is the rabbit big or small?’ ‘What’s he eating?’
 4. *Can you remember?* Children are asked ‘How many cats are there?’ ‘What colour is his hat?’ etc. as a memory game. Rewind to check their ideas.
 5. *Deductions*: ask children to make *guesses* on what they see e.g. ‘Who is this?’ ‘Is it hot or cold?’
 6. *Repetition*: children repeat key phrases from your script in synchrony with the video image. These should be *short, memorable utterances*, often with a very *exaggerated intonation* pattern e.g. ‘What’s the matter?’

Tareas de ampliación

Estas pueden ser muy variadas:

- Hacer los caracteres y protagonistas de los videos en clase de manualidades con plastilina, materiales reciclados, recortes, etc.
- Hacer una dramatización de la historia.

- Hacer una actuación de la historia, hablando sincronizadamente con los personajes en el vídeo.
- Crear sus propios libros de las partes más interesantes. Por ejemplo, recortar el protagonista moviéndolo de página en página y de escena en escena de acuerdo con el desarrollo de la historia.

3.6. Las manualidades.

Los niños por naturaleza disfrutan mucho *elaborando cosas: juguetes, móviles, murales, tarjetas para juegos sencillos, maquetas y, especialmente, marionetas*. Un trabajo manual simple es mucho más productivo y genuinamente educativo que la tradicional ficha en la que solamente hay que colorear y que pronto se convierte en algo tedioso y mecánico.

La elaboración de objetos también implica al especialista de inglés en la educación integral de los niños porque desarrolla muchas facetas: su personalidad, creatividad, su coordinación manual/visual, autonomía etc.

Escuchar instrucciones para hacer una manualidad es emplear la lengua para una comunicación real y los niveles de concentración son generalmente altos. Además, los productos resultantes pueden ser usados como recursos para realizar actividades en las que explotar el uso de la lengua, ya que los niños están dispuestos a participar más activamente cuando sus producciones están mediatizadas por un personaje u objeto que habla con ellos o a través de ellos.

Los trabajos resultantes de las creaciones de los niños dan lugar a atractivas exhibiciones de las que ellos pueden sentirse orgullosos. Estos materiales, a su vez, pueden ser incorporados a lo largo de varias lecciones para realizar actividades de intercambio de lengua. Si podemos conectar el placer de lo realizado por uno mismo con el placer de aprender una lengua, esto ayudará a *motivar, incitar y dirigir sus producciones lingüísticas*.

Para realizar manualidades en clase se sugiere lo siguiente:

- *Diseña una marioneta u objeto vinculado con el tema tratado o relacionado directamente con una historia o canción que los niños estén trabajando.*
- *Realízalo primero tú mismo* (si lo haces con unas manoplas puestas, te dará una idea de las dificultades que los niños tendrán y la calidad del producto final).
- *Muestra a los niños el modelo terminado, preferentemente empleándolo en una canción, cuento o intercambio lingüístico.*
- *Muestra los materiales para realizarlo, en estado puro.* (p.e. los materiales que los niños tendrán que combinar y utilizar para hacer la manualidad).

- *Haz otro modelo mostrando todos los pasos del proceso* demostrando cuidadosamente y despacio cada uno de ellos y dando las instrucciones varias veces en cada fase.
- *Involucra a los niños en la demostración* para que den ideas de lo que se debe hacer a continuación preguntándoles a ellos si harían una cosa u otra.
- *Permite a los niños usar todos los materiales* (pegamento, tarjetas, tijeras...) y dirígelos mientras hacen el trabajo.
- *Usa la marioneta o el modelo realizado en juegos, canciones, etc.* y si es posible, manténlo en la clase de manera que pueda utilizarse una y otra vez en el contexto original o en otros con el fin de reciclar y ampliar el vocabulario.

Basándonos en la experiencia, creemos que es mejor, *dejar que los niños vean el proceso completo y que trabajen en la manualidad a su ritmo*, que trabajar en etapas esperando a que todos los niños hayan terminado para poder continuar, ya que puede resultar lento y frustrante. Obviamente, no se debe escoger un objeto que no esté al alcance de las capacidades y posibilidades de los niños, pero si algún niño se ve incapaz o ha olvidado algún paso en la realización de su manualidad, esto nos brindará la oportunidad para una comunicación genuina de manera individual.

Las bibliotecas públicas normalmente disponen de buenas secciones sobre manualidades y frecuentemente los profesores especialistas de infantil tienen libros de recursos de estos temas. Por último, es conveniente tener una buena base de objetos para realizar manualidades, compuesta de materiales reciclables, como por ejemplo, rollos de papel higiénico, cajas de varios tamaños y tipos, botes de yogur, cajas de huevos, botones, lana, esponjas y materiales naturales etc.

Bibliografía

General

- ARTIGAL, J.M. (1990). "Uso-adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años". En *Comunicación y lenguaje*, n 7-8.
- MARCHESI, A. (eds). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. pp. 435-453.
- BRUNER, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- DONALDSON, M. (1987). *Children's Minds*. Fontana Press. London.
- GERVILLA, A. (coord.) (1998). *Educación infantil. Desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Universidades de Andalucía.

- HALLIWELL, S. (1992). "Teaching English in the primary classroom" Longman.
- JUNTA DE EXTREMADURA. (2001). Enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil. Mérida.
- JUNTA DE EXTREMADURA. (2001). Lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil. Mérida.
- KAMII, C. & DEVRIES, R. (1982). "La teoría de Piaget y la educación preescolar" Visor. Madrid. 1985.
- LOPEZ TÉLLEZ, G & RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. (1996). "Ring a ring of roses: reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil". Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- LÓPEZ TÉLLEZ, G. et al. (1999). "Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento". Aula abierta. N.º 73. pp 191-195.
- PALACIOS, J. ET AL. (2000). "Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva" Alianza Editorial. Madrid.
- PÉREZ ESTEVE, P. (1997). "¿Cómo abordar la lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de educación primaria." Aula de innovación educativa.
- PÉREZ ESTEVE, P. et al. (Coord) (1996). Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación infantil. Madrid: Rosa Sensat/MEC.
- PÉREZ ESTEVE, P.; Roig Estruch, V. (1997). "Hablamos inglés desde el primer día. Una experiencia de introducción temprana de una lengua extranjera" Aula de innovación educativa, No 72. pp 17-22.
- REILLY, V y WARD, S.M.: (1997). Very young learners Oxford. Oxford University Press.
- RODRÍGUEZ, M.T. ET AL. (2002). Formación del profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas. Oviedo. Centro del profesorado y recursos de Oviedo.
- ROTH, G. (1998). Teaching very young learners. Richmond Publishing.
- RUIZ URI (1990). "La segunda lengua en el preescolar: Una propuesta de diseño" en Comunicación, Lenguaje y Educación N.º 5 pp 57-68.
- TITONE, R. (1996). Bilingual education as a big game. A playful approach to teaching young children foreign languages. ELI.
- VIGOTSKI, L.S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, M.A. Harvard University Press
- WOOD, D. (1988). How Children Think and Learn. Blackwell. London.
- ZABALZA. M.A. (1996). Didáctica de la Educación Infantil. Narcea S.A. Ediciones. Madrid.

Cuentos

Metodología sobre cuentos

- ELLIS, G. & BREWSTER, J. Tell it Again! London. Penguin.
- GARVIE, EDIE. (1990). Story as Vehicle. London. Multilingual Matters Ltd.
- MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. (1993). Once Upon a Time. Cambridge. Cambridge University Press.

- PHILLIPS, S. (1999). *Drama with Children*, Oxford University Press
- SULLIVAN, D. (1989). *Literature Activities for Young Children*. Teacher created materials, Inc. EE.UU.
- WRIGHT, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford University Press.

Cuentos ilustrados

- BROWN, W. (ed) (1992). *Little Red Riding Hood*. England.
- CARLE, E. (1970). *The Very Hungry Caterpillar*. Puffin books.
- CARLE, E. (1970). *Brown Bear Brown Bear*. Puffin books.
- CARLE, E. (1970). *The Very Busy Spider*. Puffin books.
- CARLE, E. (1970). *1,2,3 to the Zoo*. Puffin books.
- CAMPBELL, R. (1986). *Buster's Eggs (and almost any from the series)*. London. Campbell/Macmillan.
- CAMPBELL, R. (1982). *Dear Zoo*. Harmondsworth, U.K. Penguin.
- COUSINS, L. (1992). *Maisy goes to Playschool (and almost any from the series)*. London Walker Books.
- DON & A. WOOD (1992). *The Big Hungry Bear*. Child's Play Theatre. Child's Play (International) Ltd.
- GARLAND, S. (1984). *Having a Picnic*. Puffin books.
- HILL, E. (1983). *Where's Spot? (and almost any from the series)* Harmondsworth, U.K. Penguin.
- KENT, J. (1992). *The Fat Cat*. Puffin books.
- LADYBIRD BOOKS Ltd (eds)(1981). *Chicken Licken*.
- LADYBIRD BOOKS Ltd (eds)(1983). *The Big Turnip*.
- PIENKOWSKI, J. (1972). *Meg and Mog (almost any from the series)*.
- ROSEN, M. (1989). *We're going on a bear Hunt*. London. Walker Books.
- STICKLAND P. & H. (1996). *Dinosaur Roar!* Harmondsworth, U.K. Penguin.
- VIPONT, E. (1969). *The Elephant and the Bad Baby*. Puffin.
- WOOD, A. (1990). *The Princess and the Dragon*. Child's Play theatre. Child's play (International) Ltd.

Juegos

- ASHWORTH, J & CLARK, J. (1992). *Playground Games*. London: Collins
- KHAN, J. (1991). "Using games in teaching English to young learners" in Brumfit, Ch, et al (1994) *Teaching English to children*. Collins ELT.
- LEWIS, G. & BENSON, G. (1999). *Games for Children*. Oxford University Press.
- LINDA, M. & MORRIS, J.: (1991). *Learning through Play*. Series "Bright Ideas for Early Years". Scholastic.
- SMITH, R.A.: (1989). *Blue Bell Hill Games*. Puffin.

Flashcards

- TOM, A. & MCKAY, H. (1991). *The Card Book*. Prentice Hall.
- WRIGHT, A. (1984). *1000 Pictures for Teachers to Copy*. Nelson Santillana.

Canciones

Todos los libros de texto tienen canciones, aunque algunas más pueden ser de provecho.

Action Rhymes and Games, Bright Ideas for Early Years. Scholastic Publishers Ltd.
Are we there yet? (songs on theme of transport). Early Learning Centre collections.
Dippitydoo. Longman.
Five Little Ducks (songs on theme of numbers) (Early Learning Centre collections).
Early Years Songs and Rhyme. Stanley Thornes.
Jacaranda. Heinemann.
Kingfisher Nursery Songbook (book and tape). Kingfisher.
Never Smile at a Crocodile (songs on theme of jungle animals) (Early Learning Centre).
Old McDonald had a Farm (songs on theme of farm animals) .Early learning Centre.
Oranges and Lemons. Oxford.
Ride a Cock Horse. Oxford.
Round and Round the Garden. Oxford.
Songs and Rhymes for Teaching of English. Longman.
Supersongs. Oxford.
This Little Puffin. Penguin/Puffin.
Tommy Thumb (traditional songs and finger rhymes). Early Learning Centre collections.

Vídeo

Disponibles en Inglaterra o a través de Internet.
A Day Full of Animals and Songs. Abbey Broadcast Communications.
Children's T.V. Favourites, volumes 1 and 2. Tempo Video.
Farmer Duck and other Stories, Storytime Library volume 11. Watchword.
My Best Friends, volumes 1,2,3. Fox Video/British Video Association.
Not Now, Bernard and other Stories (includes Elmer the Elephant). Abbey Broadcast Communications.
Nursery Play Rhymes, Video Collection International.
Playbox 1 and 2. Central Television Enterprises.
Pre-School Favourites. Universal.
Rosie's Walk and other Tales. Santillana.
Sing and Dance with Barney. Lyons Partnership.
Spot at the Farm and other Stories. Tempo Video.
Spot's Birthday Party and other Stories. Tempo Video.
Very Hungry Caterpillar and other Stories. Polygram.
Where's Spot? and other Stories. Tempo Video.
Winnie the Witch. Oxford.

Manualidades

Las bibliotecas públicas tienen muchos ejemplares de libros con una gran cantidad de ideas y fotografías que pueden dar ideas para la creación de manualidades relacionadas con el tema que estés trabajando.

Metodología e ideas

WRIGHT, A. *Arts and Crafts with Children* (Oxford University Press).

HEGGIE, A. *Bright Ideas for Early Years Arts and Crafts* (Scholastic).

Ideas prácticas

101 Things to Make. Simon and Schuster.

150 Things to Make and Do with Your Children (varios títulos). Vermilion.

Crea con Huevos. Parramón.

Crea con Plastilina. Parramón.

Cuenta tu Cuento (varios títulos). Parramón.

Decora con Mviles. Parramón.

Diviertete con Fielto. Hyma.

Diviertete haciendo Titeres. Parramón.

El Fantástico Libro de los Disfraces. Dorling Kindersley.

El Fantástico Libro para los Días de Lluvia. Dorling Kindersley.

Entertaining and Educating your Preschool Child. Usborne.

Hobby Infantil. Ediciones CEAC. (varios títulos p.e. Máscaras Divertidas, Flores de Papel, Regalos para todo el Año, Marionetas de Dedo, Navidad, Simpáricos Titeres).

Juega con Papel. Parramón.

Las Manos Mágicas. Mars Ivars Editores.

Manos Mágicas. Edelvives (varios títulos p.e. Antifaces y Caretas, Navidad, Maquetas y Modelados, Figuras de Papel).

Manualidades para todos. Susaeta.

Things to Make: 5 Year Olds. Piccolo.

You and your Child (varios títulos). Usborne.

Recursos en internet para la enseñanza temprana de la lengua inglesa

JUAN BOSCO CAMÓN HERRERO
Asesor de idioma CPR Lorca

1. Introducción

Las siguientes páginas contienen una selección comentada de direcciones de Internet de interés pedagógico para docentes de lengua extranjera (inglés) en edades tempranas. La información reseñada es obviamente limitada y sólo intenta servir de punto de partida para conocer mejor las posibilidades de la www. Las pautas de selección de las páginas web incluidas en esta guía atienden a los siguientes criterios:

- a) que observe unos principios metodológicos adecuados a las necesidades cognitivas, afectivas y comunicativas de la infancia,
- b) que fomente en los pequeños el interés y la curiosidad para comprender y expresar mensajes sencillos mediante respuestas simples en otra lengua o de movimiento.
- c) que implementen los contenidos y procedimientos pedagógicos del área de Inglés-Lengua extranjera.
- d) que optimicen la práctica educativa a través de nuevas formas de actuación en el aula.

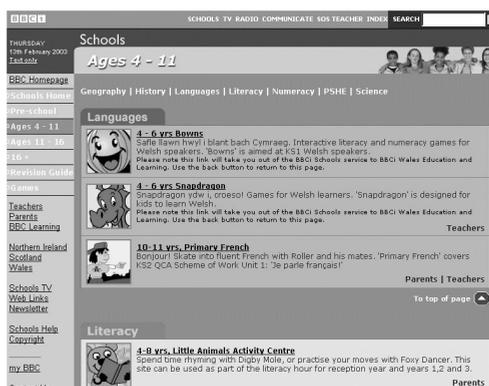
Compartimos plenamente la opinión de Casanovas (2001) cuando afirma que “Internet puede convertirse en uno de los mejores aliados del profesor, tanto por lo que se refiere a su papel como fuente de recursos didácticos, como a su introducción como herramienta activa en el proceso de aprendizaje”. El provecho que obtengamos de Internet estará en función del “conocimiento” que tengamos sobre los servicios que brinda y las herramientas que podemos utilizar para acceder a ellos. Por ello las siguientes páginas persiguen un doble objetivo: a) proporcionar información seleccionada, ya que no toda la información de Internet reúne los requisitos mínimos para resultar de interés; y b) evitar búsquedas infructuosas. Respecto a la evaluación de software educativo recomendamos consultar las siguientes páginas:

Becta Educational Software Database (BESD) (<http://besd.becta.org.uk/>). Esta base de datos online de software educativo para centros escolares incluye información de los fabricantes y enlaces con sus páginas en Internet. Pueden realizarse búsquedas por áreas temáticas, por niveles educativos, plataforma de hardware o software. También admite búsqueda por cadenas de texto. Los boletines informativos de BECTA (<http://www.becta.org.uk/technology/infosheets/>) incluyen recomendaciones para los docentes y los centros escolares sobre aspectos diversos como por ejemplo técnicas de navegación segura en Internet y videoconferencia. BECTA coordina la *Curriculum Software Initiative* (www.becta.org.uk/technology/software/curriculum) con el objetivo de proporcionar al profesorado información sobre evaluación, desarrollo y gestión de licencias de software educativo.

Teachers Evaluating Educational Multimedia (TEEM) (www.teem.org.uk) Los integrantes de TEEM son docentes en activo que actúan como evaluadores del software multimedia. Se indican los pasos a seguir para ser seleccionado como evaluador de productos de software e instrucciones para aquellos editores y fabricantes de software que deseen ver sus productos certificados por TEEM.

CILT Information Sheet 54: Modern Language Software for the Primary classroom (www.cilt.org.uk/infos/51to75/inf054.htm). Ofrece una relación de software para el aprendizaje de idiomas (francés, alemán, español, portugués, danés) para alumnos menores de 11 años.

2. Internet como fuente de materiales didácticos



El servidor educativo de la BBC (www.bbc.co.uk/education) merece nuestro primer análisis por su ingente y cuidada selección de recursos. El apartado *Learning Resources for Schools* (www.bbc.co.uk/education/schools), contiene recursos educativos clasificados en los siguientes grupos de edades: Pre-school,

4-11, 11-16; 16+. Los más pequeños tendrán acceso a sus personajes televisivos más queridos (Tweenies, Bobinogs) que les propondrán actividades y juegos de iniciación con letras y números.

The Little Animal Activity Centre (<http://www.bbc.co.uk/education/laac/menu.html>) nos presenta cinco animales que introducen las actividades con el objetivo de reforzar los contenidos de lo que aprenden los niños en sus escuelas. El primer apartado, *Digby Mole* contiene los siguientes juegos con palabras y sonidos: *First sounds game*, *End sounds* y *Rhymes*, para que el niño discrimine las letras, sus combinaciones y sus sonidos. Las palabras que aparecen en este apartado proceden del *National Literacy Strategy Key Stage 1*. En el segundo apartado, el personaje *Micky Maker* propone actividades manuales (*Art & Design*) como por ejemplo *Ladybirds* (papier-mâché) o *finger puppets* para confeccionar marionetas y otros instrumentos de apoyo al aprendizaje¹. Algunas requieren supervisión de adultos (*Micky's recipes*). El tercer apartado corresponde a *Story Bear's stories* y contiene 3 historietas con animación (*shockwave*), texto y audio con diálogos breves para que los alumnos de menor edad adquieran confianza en su expresión en otra lengua distinta de la materna. El puercoespín *Puzzlesnuff* les contará un buen puñado de chistes y adivinanzas. Los niños pueden enviar sus creaciones (cartas y dibujos) vía *email* en el apartado *Puzzlesnuff's Pinboard Gallery*. El zorro *Foxy Dancer* (*Music & Rhythm*) invitará a bailar las canciones y las rimas acompañadas de gestos con lo que el docente podrá poner en práctica juegos de descubrimiento corporal. El apartado para profesores *BBC Teachers* incluye recursos clasificados por edades con su correspondiente *Teacher's notes*, *Lesson Plan*, y *Worksheets* de las siguientes asignaturas: *Geography*, *History*, *Literacy*, *Numeracy*, *PSHE* y *Science*. La sección *Parents* incluye numerosos apartados entre los que citaremos: la relación de los contenidos tratados en esta página con el currículo oficial (*Curriculum relevance*), recomendaciones de explotación didáctica (p. Ej. *Using the internet safely*, *child safety*, *intervention programmes*, *a parents guide to homework*, etc), Noticias de ámbito educativo (<http://news.bbc.co.uk/hi/english/education/default.stm>) y la descarga en pdf de la revista para padres "Together" editada por la BBC.

1 Consúltese la experiencia de Juan Carlos López "Inglés a los tres años" en: Cuadernos de Pedagogía. Núm 312. Octubre 2002. Página 24. Para ampliar puede consultarse el artículo de Vanessa Reilly titulado *The English-only puppet* que contiene ejemplos y juegos para introducir una marioneta o mascota en el aula de lengua extranjera en edades tempranas. Artículo disponible en: www.oup.com/elt/global/teachersclub/classroom/young/lessonideas/11403348.

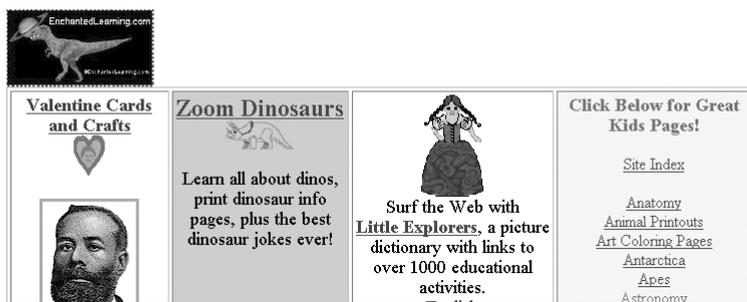


Words and Pictures (www.bbc.co.uk/education/wordsandpictures) incluye recursos para practicar la pronunciación, vocabulario, juegos, etc, de interés para iniciarse en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Para facilitar el seguimiento de los programas emitidos por esta cadena, la sección *Schools TV* (www.bbc.co.uk/education/schools) ofrece la programación diaria de TV y radio y dispone de una ayuda de búsqueda (Search sos). Los alumnos de los grupos de edades KS2 (9-10) y KS3 (11-13) pueden formular cuestiones sobre las asignaturas del currículo en el Reino Unido a los profesores del website (es necesario registrarse).

EnchantedLearning (www.enchantedlearning.com/Home.html)

Enchanted Learning



Jeananda Col y su marido crearon en 1996 esta página y hoy en día es una de las más visitadas de la red. Clasificada por edades y dispone de cientos de enlaces para potenciar la creatividad del alumno. Los más jóvenes (K-3) disponen de un diccionario ilustrado interactivo. El manejo de este diccionario es muy intuitivo. La sección para los más pequeños (PreK/K Activities) recopila "Rebus rhymes" con ilustraciones y centenares de sugerencias ordenadas alfabéticamente para realizar manualidades (marionetas, origami, siluetas de animales y objetos para colorear, flashcards, carteles, felicitaciones, etc),

siempre relacionadas con la cultura anglosajona (*New Year Crafts, Valentine Crafts, Groundhog Day, Columbus Day, July 4th, St. Patrick's Day*, etc). Para los alumnos de más edad hallaremos enlaces con multitud de temas (geografía / historia, astronomía, ciencias, biología, inventos, música, y actividades relacionadas con la escritura (*essay topics, cloze activities*). La apabullante variedad de temas y el número de enlaces hace necesario recurrir al buscador incluido en la página que, mediante palabras clave, nos ayudará a localizar rápidamente la información.

Páginas afines:

Kidsdomain.com recopila innumerables enlaces para realizar manualidades relacionadas con las estaciones del año *Seasonal/Holiday Crafts* (desde un pin de S. Valentín hasta confeccionar las gafas de Harry Potter) clasificadas por niveles de dificultad con instrucciones tanto para educadores como para padres. El apartado *Holiday Fun* contiene páginas para colorear, puzzles y juegos con palabras (con su correspondiente solución). El apartado *Just For Fun* enlaza con juegos de bingo, instrucciones para fabricar juguetes, decorar tu aula, confeccionar disfraces, etc. El apartado *Reuse/Recycle* ofrece distintas formas de reutilizar materiales muy comunes para crear prácticos objetos.

ESL KidStuff (www.eslkidstuff.com). Cuenta con más de 850 flashcards, centenares de *worksheets* y juegos (algunos recursos son gratuitos y otros son de pago).

HOP POP TOWN (www.kids-space.org/HPT/index.html)



Pese a los contenidos de audio y de animaciones esta página merece destacarse por su sencillez de uso. Los alumnos con edades comprendidas entre 3 a 10 años acceden al menú principal donde se les presentan tres escenarios: 1) Hoppy Hill (donde conocerás a los amigos del conejo Hop) 2) Poppy Street (la calle más bulliciosa de la ciudad) y 3) Hop Pop Hall (la sala de conciertos

donde aprenderás a distinguir los instrumentos. En cada una de ellas se practican diferentes actividades y juegos con audio (MID) y animación (*shockwave*): *Singing Leaves* (improvisación de secuencias musicales); *Scenario Creator* (juego de escritura); *Sounds of the Street* (asociaciones); *Sing a Song!* (karaoke); *Hop Pop Instruments Hall* (clasificación). Se incluye en el sitio web KIDS' SPACE, en donde es posible, entre otras cosas, publicar dibujos y redacciones y entablar amistades con otros niños en la red.

Internet and early language learning (olmo.pntic.mec.es/~jrodri22/ELL/InternetELL.htm). Nacho Rodríguez

Internet and Early Language Learning	
	Nacho Rodríguez CPR. 2 de Valladolid
THE BODY AND CLOTHES	
COLOURS AND SHAPES. COLOURING BOOKS	
ALPHABET AND NUMBERS	
GAMES	

Ofrece una recopilación de enlaces organizados en las siguientes áreas temáticas:

- 1) *THE BODY AND CLOTHES*: enlaces a páginas para diseñar rostros (Create Faces), vestir muñecos (Barbie Dolls to Dress; Puppet Dressing Activities);
- 2) *COLOURS AND SHAPES*: enlaces con Online Colouring Books; Cartoon-like Coloring; PDF format Colouring Activities;
- 3) *ALPHABET AND NUMBERS*: actividades para aprender el alfabeto y los números: (www.kidscarnival.com/Counting.html); Alphabet Song (<http://members.tripod.com/~ESL4Kids/songs/abc.html>); I Spy with my Little Eye (www.kidscarnival.com/); Spelling Numbers (www.funbrain.com/numwords/index.html); Printable Alphabet Activities (<http://abcteach.com/ABC/ABCmenu.htm>); Activities for Alphabet Letters (www.alphabet-soup.net/alphabite.html); Alphabet Colouring Book (www.alphabet-soup.net/dir6/alphacolor.html)
- 4) *GAMES*: (Pre-school and kindergarten interactive games); Ideas for games for very young learners; Games, songs and other activities for several levels
- 5) *BOOKS AND PUBLISHING COMPANIES*

6) *CANCIONES Y NURSERY RHYMES*

Hundreds of Nursery Rhymes Lyrics (<http://www.ingeb.org/nurseryr.html>)
Rhymes and Tongue-Twisters (and related activities) (www.enchantedlearning.com/Rhymes.html)

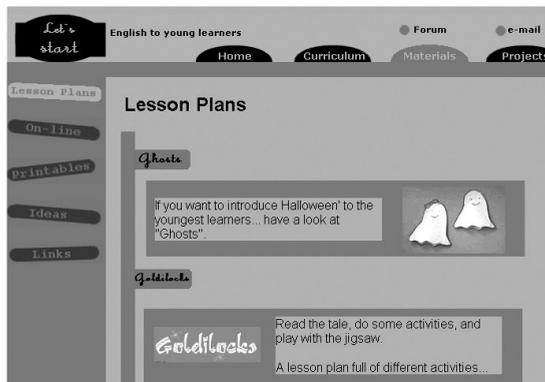
Songs and (some) Melodies (www.theteachersguide.com/)

Songs and Nursery Rhymes from all over the World (www.mamalisa.com/)

Songs and Related Activities (<http://members.tripod.com/~ESL4Kids/songs.html>)

With sound and animations (www.boowakwala.com/)

Let's start English to young learners (www.xtec.es/~msilvest/index.htm)

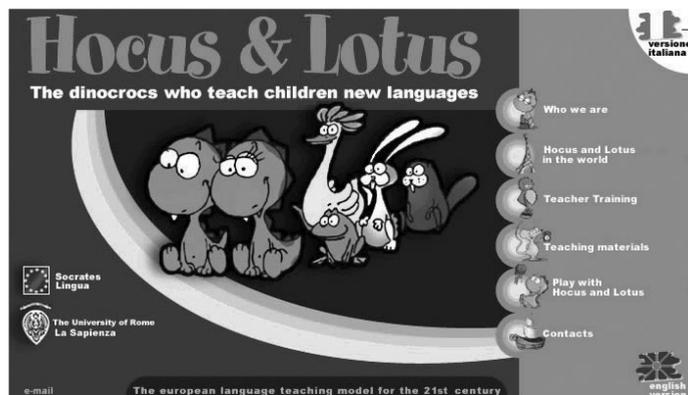


Contiene una unidad didáctica titulada "Ghosts.." que introduce la festividad de Halloween para alumnos de seis años. Para los de más edad dispone de los siguientes enlaces de ampliación: antecedentes de la celebración (*a bit of history*), poemas, disfraces, juegos, canciones, recetas, chistes, cuentos, flashcards y software para trabajar este tema. El alumnado de primaria dispone de las siguientes actividades *online*:

1. Jugar al ahorcado con categorías de vocabulario prefijado (*body, halloween, numbers, days, months, colours, etc*);
2. karaoke con las letras de los villancicos.
3. Juegos memorísticos para consolidar vocabulario temático (*circus, computers, clocks*).
4. Ejercicios de emparejamientos (*questions & answers*) realizados con el software *Hot potatoes*.
5. Ejemplo de mural colectivo realizado sobre el tema del medio ambiente.
6. Incluye un foro propio para establecer contacto con otros docentes interesados en el uso de las TIC en este nivel escolar y enlaces con las news del CNICE.

Ofrece para alumnos de infantil gran cantidad de “Printables” para colorear. Estos alumnos pueden conocer el cuento *Goldilocks* (con ilustraciones y audio creado ad-hoc) gracias a su lectura interactiva del cuento y numerosas actividades relacionadas con la historia, p.ej. *play jigsaw and learn a proverb*. Incluye enlaces externos con otros docentes que han realizado experiencias similares: Jesús Cabrera: Games&Strategies for TEFL (www.xtec.es/%7Ejcabrer1/).

Enseñanza de lenguas extranjeras a niños (<http://www.Hocus-Lotus.edu/>)



El centro coordinador de este proyecto europeo sobre la enseñanza de lenguas extranjeras es el Dpto. de Psicología de la Universidad de Roma en cooperación con la Universidad de Birmingham, el Gemeentelijk Pedologisch Instituut de Holanda y la Universidad del País Vasco. Los materiales “*The adventures of Hocus and Lotus*” están diseñados para la enseñanza de la lengua inglesa desde los 4 a los 8 años. Se basa en el concepto de “formato”² como elemento de trabajo en el aula. Desde la página web se pueden descargar los materiales didácticos para su explotación en el aula.

Otros proyectos europeos para la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos de corta edad: a) Formación de profesores y aprendizaje de idiomas para alumnos de corta edad (www1.las.es/~cpr-ovi/linguaproject); b) Proyecto encaminado a romper las barreras que dificultan a los jóvenes estudiantes de lenguas la transición entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria (www.wjec.co.uk/euro/projects/intersect.html).

2 Para una definición de “formats” véase el artículo de GARAGORRI, X (2001). “Story Projects. Proyecto Europeo para la enseñanza temprana de segundas lenguas y lenguas extranjeras a los niños. Libro electrónico y banco de actividades”. En: *Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza de lenguas Extranjeras*. Madrid. MEC. Pág 57 y ss.

3. Internet como intercambio de experiencias docentes

Henny, the Hen (www.xtec.es/crle/o2/henny).

Autores: Mercè Bernaus y Natàlia Maldonado. Nivel: preescolar / 1er. Ciclo Primaria

Henny, the Hen

Anglès. Educació infantil
Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. 1997

Mercè Bernaus
Natàlia Maldonado

Il·lustracions:
Luca (Pilar Méndez)

[Introducció](#)
[Organització i planificació de les sessions](#)
[Unitat de programació](#)
[Continguts i objectius de la unitat](#)
[Tasques](#)
[Ampliació de la unitat de programació](#)
[Bibliografia](#)
[Tasques d'ampliació](#)
[Materials complementaris](#)



La unidad didáctica *Henny, the Hen* se diseñó en 1997 para alumnos que se inician en el aprendizaje de inglés en infantil y ha sido utilizada por numerosos docentes³. Su objetivo era crear los contextos comunicativos (cuentos, canciones, rimas y juegos) que faciliten la adquisición de destrezas comunicativas en lengua extranjera. Consta de una propuesta didáctica y materiales complementarios en lengua catalana (cassette con la narración del cuento y canciones, disponibles en todos los CRPS de Cataluña). Tomando “Farm animals and wild animals” como centro de interés motivador y cercano para el alumnado de este nivel, se proponen doce tareas que abarcan desde: comprender la presentación de un personaje del cuento, cantar la canción *Old MacDonald had a farm*, recitar la rima *This little hen said one* e incluso representar el cuento *Henny, the Hen*. Contiene los siguientes epígrafes: a) organización y planificación de las sesiones; b) unidad de programación; c) contenidos y objetivos de la unidad; d) tareas; e) ampliación de la unidad de programación, f) bibliografía; g) tareas de ampliación; h) materiales complementarios.

Mar Bermejo detalla sus experiencias con grupos de infantil y primaria en las siguientes actividades que recoge en su página (www.pntic.boj.pntic.mec.es/~mbedoo05/index.htm): a) jugamos con la oscuridad: *a summer night*; b) hablamos en inglés con nuestros amigos. Una experiencia en la enseñanza del inglés con alumnos de educación infantil; c) experiencias didácticas en primaria: tradiciones y celebraciones en la lengua inglesa (trabajar en la pascua). Manuel García Domínguez del Colegio Público Lugo De Llanera, (“Inglés Precoz” <http://centros3.pntic.mec.es/cp.de.lugo.de.llanera/>), incluye la programación y numerosos ejemplos de las actividades que sus alumnos de 3 a 8 años

3 Véase la experiencia de Susi TELLO “¿Porqué el ordenador en clase de lengua extranjera?” En: Aula de Innovación Educativa. Barcelona. Graó. Número 87. Diciembre 1999. Página 62.

han realizado en el aula de informática con el *software* Clic y Q-Steps de Anaya. Rosa González en su página titulada “Teaching English to young learners: Tools and Talks” (<http://www.roble/roble.pntic.mec.es/~rgonza3/index.html>) incluye actividades (*Paper/pencil activities*) con su correspondiente *worksheet*, siempre relacionadas con las celebraciones anglosajonas a lo largo del año.

Antonio J. Villazán en su página “Yeyi’s web de recursos de Inglés” (www.geocities.com/Hollywood/Derby/3334/mipagina11.html) ofrece numerosos enlaces con páginas donde localizar recursos para alumnos de primaria: ejercicios tipo quiz realizados con el programa “Hot potatoes”, Juego del ahorcado. tres páginas, graduadas desde cuarto a sexto de primaria para que los alumnos practiquen el vocabulario. Incluye un programa en Excel para llevar las notas de los alumnos.

Por la variedad de contenidos no debemos dejar de visitar la *página de Francisco Gómez* (<http://chopo.pntic.mec.es/~fgomez5>). Contiene sus proyectos de investigación e innovación educativa: “La aplicación didáctica del vídeo en la clase de Idiomas” y “Las Canciones en la clase de Inglés”. Este último incorpora tests interactivos realizados con el software Hot Potatoes de todas las canciones y rimas. Recomendamos la lectura del centenar de URLs comentadas por el autor y publicadas en “L@ red” (www.red-infotech.com) entre 1997 y 1999).

4. Internet como fuente de información

La mejor fuente de información en Internet es compartir la experiencia de otros profesionales y de sus asociaciones⁴. Para ello nada mejor que participar en los foros, listas de correo⁵ y grupos de noticias⁶ para docentes de lenguas extranjeras. Más información en estos dos enlaces: Volterre-Email

4 Por cuestiones de espacio citaremos tan sólo las siguientes: Asociaciones de enseñantes de lengua Inglesa integradas bajo el British Council: ELTeCS: Teachers’ Associations (www.britishcouncil.org/english/eltecs/info.htm); APAC Associació de Professors d’Anglès de Catalunya; World Federation of Modern Language Associations <http://www.fiplv.org>; Andalusia English Teachers Association (www.ctv.es/USERS/infogreta/home.html); The International Association of Teachers of English as a Foreign Language (www.iatefl.org); TESOL (<http://www.tesol.edu>).

5 Una lista de correo es un foro de debate entre personas que comparten un mismo interés y desean cambiar opiniones e información mediante el uso del Correo Electrónico. Los mensajes que las personas suscritas envían son distribuidos de forma automática a los demás suscriptores de la Lista estableciéndose de este modo un debate múltiple. Es decir, el programa (Listserver) que gestiona la Lista de Correos convierte un mensaje de un suscriptor en tantos mensajes como suscriptores tenga la Lista. Los mensajes son enviados por el ordenador donde se ubica la Lista de Correo al ordenador de nuestro Servidor de Internet. Cuando establecemos comunicación con nuestro Servidor de Internet, éste nos envía a nuestro ordenador todos los mensajes al igual que hace con los mensajes que recibimos por Correo electrónico normal o personal) y éstos se graban en el disco duro de nuestro ordenador.

6 Para obtener información adicional sobre los Grupos de Noticias y su uso, se puede visitar el siguiente enlace: TESL Newsgroups and How to Join Them. En: <http://math.unr.edu/linguistics/tesllist.htm>.

Lists for Teachers of English (<http://www.wfi.fr/volterre/emailteach.html>) y Mailing Lists Related to TESL/TEFL and Foreign Language Teaching (www.ling.lanccs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/int-tefl.htm).

LISTAS DE DISTRIBUCIÓN DE INTERÉS PARA EL DOCENTE

▪ EFLWEB's Usenet Page	▪ ESL Discussion Center for Teachers
▪ TESL-L (listserv@cunyvm.cuny.edu). Gran variedad de temas de interés para profesionales de la docencia de Inglés como Lengua Extranjera.	▪ NETACH-L Dirección: listserv@thecity.sfsu.edu . Teachers of English as a Foreign Language. Intercambio de información e ideas directamente aplicables al aula de lengua extranjera.
▪ FLTEACH	▪ El British Council incluye el siguiente enlace en su página web para mantener informados a todos los docentes sobre sus próximas actividades: International networking events (English language teaching Upcoming event) (www.britcoun.org/networkevents/elt.htm)

Young Learners Special Interest Group of IATEFL. (www.countryschool.com/younglearners.htm)

Welcome to the home page of the

Young Learners

Special Interest Group of IATEFL

See Who's Who in the
Young Learners SIG



Annual Conference 2003

...supporting everyone involved in teaching English (EFL/ESL) to children and teenagers

[About the YLSIG](#) | [About IATEFL](#) | [Events](#)
[Join](#) | [Newsletter](#) | [Web resources](#)

© Copyright 2002-2003 Christopher Etchells
 Young Learners site is maintained by Christopher Etchells at [The English Country School](http://The.English.Country.School). If you'd like to add a link or make any suggestions please send your comments to etchells@countryschool.com

El *Young Learners Special Interest Group* de la Asociación Internacional de Profesores de Inglés como Lengua Extranjera cuenta con más de 500 especialistas en todo el mundo en la docencia de Inglés de 3 a 16 años. El objetivo del YL-SIG es proporcionar información actualizada sobre la evolución de la enseñanza de la lengua inglesa entre los más jóvenes. En su página web hallaremos información sobre: la IATEFL, su publicación periódica, acontecimientos de interés para el docente (*youngevents*). La sección de recursos (*Web Resources*) recopila más de medio millar de enlaces clasificados en tres categorías: a) *Very Young Learners* (menores de 7 años); b) Primary (7-12); y

c) Secondary (13-17), sobre las siguientes áreas temáticas: 1) *Articles and journals*; 2) *Games, songs, crafts*, 3) *Stories, poems, drama*; 4) *Other resources / themes*; 5) *Lesson plans*; 6) *Web projects / keypals*; 7) *Special needs & bullying*; 8) *Software*; 9) *News groups / discussion lists*; 10) *Courses for teachers*; 11) *Commercial publishers*.

Conclusiones

Las páginas reseñadas recogen ejemplos de las posibilidades que la WWW supone para la enseñanza temprana de lenguas extranjeras. Por descontado, estas webs merecen ser exploradas con más profundidad de la que, por razones de espacio, podemos permitirnos aquí, y suponen una ínfima parcela de las webs que existen con materiales y actividades para la enseñanza de inglés en edades tempranas.

Adelantar el inicio del aprendizaje de la lengua extranjera supone nuevos métodos de enseñanza. Como docentes debemos acudir a los diferentes medios de que disponemos, buscando la complementariedad que cada uno ofrece y sin conceder la exclusividad a ninguno de ellos. Desde estas páginas hemos visto cómo Internet puede ser un recurso de información y de apoyo a la labor de los docentes, pero siempre contextualizada dentro del currículo de educación infantil y de Primaria, a partir de las estrategias didácticas que se llevan a cabo en el aula.

Bibliografía

- CASANOVAS, Montserrat (2001). *El Currículum de inglés: algunas propuestas desde las tecnologías digitales*. En: Aula de Innovación educativa. Num. 105. Octubre 2001. Barcelona. Página 21.
- BRITISH COUNCIL (1996). *The Internet and English language Teaching*. Documento disponible en: www.britcoun.org/english/internet/eng-cont.htm.
- BLONDIN (1998). *Foreign Languages in Primary and pre-School Education. Context and outcomes*. Centre for Information on Language and Research, Londres. ISBN 1 902031 22 9.
- SLATTERY, M. WILLIS, J. (2001). *English for Primary Teachers*. OUP. London.

Lecturas recomendadas

- BLONDIN, C. CANDELIER, et al. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. CILT. Londres.

- JOHNSTONE, R.; LESLEY, C. et al. (2000). *Assessing Modern Languages Achievement: a Scottish Pilot Study of Late Primary and Early Secondary Pupils*. Proyecto piloto realizado en Escocia disponible online en la web del CILT: <http://www.cilt.org.uk/research/title1.rtf>.
- NIKOLOV, M. y CURTAIN, H. (eds). (2001). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Publicado por el European Centre for Modern Languages (ECML) del Consejo de Europa. Disponible online en: <http://www.ecml.at/documents/earlystart.pdf>.
- DRISCOLL, P. y FROST, D. (eds) (2000). *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. Londres. Routledge.

Software para la introducción del inglés en Educación Infantil

JUAN LUIS GALLEGO MAYORDOMO
Asesor de Idioma. CPR Cartagena-La Unión

Hoy en día parece aceptada la conveniencia de introducir la lengua extranjera a edades tempranas (Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria), aprovechando las óptimas condiciones neurológicas y lingüísticas del alumnado. Igualmente parecen aceptados los beneficios derivados de la introducción de las TIC en estas edades. No obstante, ambos elementos no están exentos de debate y discusión teórica, por lo que abordar el uso de *software* en la enseñanza de idiomas en edades tempranas puede resultar doblemente discutible. Este artículo pretende, por una parte, reflexionar acerca del uso de las TIC en la introducción de la lengua inglesa en Educación Infantil y por otra, mostrar al profesorado aplicaciones de interés dentro de la ingente cantidad de material *freeware* y *shareware* disponible en la red. La intención es dar a conocer unos recursos de libre distribución, que pueden descargarse de forma gratuita, a fin de paliar esa común sensación entre el profesorado de Educación Infantil de carencia o insuficiencia de materiales asequibles para la enseñanza de inglés.

¿Inglés en educación infantil?

No es nuestra intención profundizar en el debate teórico en torno al momento y la forma de adelantar la enseñanza de idiomas en la etapa infantil. Sin embargo, conviene plantear el tema con cautela y huir de lugares comunes o asunciones sin suficiente base científica. Dada la facilidad que tienen los niños para adquirir su lengua materna, se infiere automáticamente esa misma aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera. Se llega a asumir que la mera exposición a un rico estímulo lingüístico es suficiente para espolear esa natural capacidad del niño para la adquisición lingüística. Los resultados de la investigación más rigurosa en este campo no sustentan tal idea de forma concluyente. El asunto resulta mucho más complejo. Es cierto, por ejemplo, que el niño tiene una habilidad extraordinaria para producir los sonidos de cualquier lengua, pero también lo es que a medida que se consolidan los so-

nidos de la lengua materna (L1), la producción de otros sonidos se torna más complicada. Si algo parece generalmente aceptado es que la introducción de lengua extranjera (LE) en edades tempranas beneficia principalmente a la adquisición de las destrezas orales y en concreto a la del sistema fonético. Tras la primera infancia (6-7 años) cuesta más aprender a oír y articular curvas de entonación distintas a las de L1 (Bresson, 1991). Insistimos en este hecho, pues son los aspectos fonéticos y orales en general los más claramente beneficiados por el uso de determinado *software* en inglés.

Asimismo, los resultados de los estudios que pretenden investigar la edad más apropiada para introducir una LE resultan demasiado ambiguos. En ocasiones, se utilizan conclusiones derivadas del estudio de situaciones de adquisición de una segunda lengua (L2), para situaciones de aprendizaje de LE. Una situación de adquisición de L2 se da cuando niños hablantes de otras lenguas captan o adquieren el español en entornos naturales y de manera informal, sometidos a una intensa y rica exposición lingüística. Este no es el caso de la introducción de la lengua inglesa en edades tempranas, la situación del inglés no corresponde a L2 sino LE, lengua extranjera. Ni en las mejores condiciones podremos proporcionar a los alumnos un *input* lingüístico en inglés comparable al que recibe en nuestra lengua un niño de origen magrebí escolarizado en la Región de Murcia.

Aunque los resultados de la investigación no se muestren tan concluyentes como sería de desear, se acepta que hay otras razones de suficiente peso para justificar la introducción temprana del inglés como LE. Los objetivos en esta etapa tienden a ser actitudinales y la lengua extranjera contribuye a asentar valores como la comprensión, el respeto a la diferencia y la tolerancia. No se pretende, en absoluto, que el alumnado adquiera la estructura formal de la lengua, ni que para cada aspecto abordado produzca una respuesta lingüística concreta. Lo que se plantea en esta etapa es un periodo de exposición a la lengua que sirva al alumno de Educación Infantil para familiarizarse con el inglés, y en especial con sus sonidos, ritmo y entonación característicos, el vocabulario básico y las funciones comunicativas más elementales. Todo ello, a través de actividades propias de la etapa que fomenten el aspecto lúdico del aprendizaje de la lengua y desarrollen la autoconfianza, así como una actitud abierta y receptiva hacia el aprendizaje de otro idioma. Por otra parte, la Educación Infantil, que tiene un marcado carácter transversal, no se organiza en torno a materias, por lo que la práctica del idioma queda integrada en las áreas, objetivos globales y centros de interés que conforman el currículo general de la etapa.

¿Las TIC en Educación Infantil?

Durante esta etapa, los niños aprenden especialmente en torno al juego, la afectividad y el lenguaje. El alumno se relaciona con aquello y aquellos que le rodean mediante la observación y la interacción, la manipulación y la experiencia continua. Una de nuestras tareas será proveer un entorno rico en estímulos. ¿Hay lugar para el ordenador en este contexto? El asunto ha sido ampliamente debatido y no resulta sencillo encontrar un espacio de acuerdo entre las distintas actitudes hacia el papel que deben desempeñar las TIC en Educación Infantil. Entiendo que las TIC no deben convertirse en la nueva panacea, por tanto no es mi intención lanzar un canto a las excelencias y supuestas bondades del ordenador en la etapa Infantil. Las TIC tan sólo son un instrumento válido en la medida en que no perdamos la perspectiva de la etapa. Su uso ha de ser siempre complementario, limitado en el tiempo y al servicio de las necesidades del niño. Tan sólo enumeraré algunas de las razones que se aducen y aceptan a favor del uso del ordenador en Infantil

- Los programas multimedia aportan multitud de estímulos, motivación, interés y atractivo gráfico. Estos rasgos contribuyen al desarrollo cognitivo del alumno, facilitan la introducción de nuevos aprendizajes y refuerzan los ya adquiridos.
- Mediante programas adecuados, los alumnos adquieren destrezas y habilidades generales relacionadas con la psicomotricidad fina; aprenden a trabajar con dos y tres dimensiones, a moverse con el ratón y entre planos contrarios sin dificultad.
- También adquieren una alta comprensión del lenguaje iconográfico y visual. La comprensión del lenguaje gráfico y sus códigos contribuye considerablemente al proceso de lecto-escritura.
- Las actividades y ejercicios que se plantean mediante programas informáticos fomentan estrategias de resolución de problemas y la adquisición de buena parte de los contenidos procedimentales del currículo educativo: relacionar, identificar, distinguir, memorizar, observar, ordenar o clasificar palabras e ideas.

Programas para la enseñanza de inglés en Educación Infantil

A los valores generales de las TIC en Educación Infantil enumerados arriba, podemos añadir en el caso del idioma que el uso de estos materiales supone un excelente complemento en relación con estos aspectos:

- La importancia del componente oral en la etapa
- La necesidad de exposición a la lengua mediante actividades auténticas y significativas.

- La importancia de los aspectos lúdicos y el desarrollo de la autoconfianza en la introducción de LE.
- La perspectiva holística o general propia de una etapa en que el idioma no es un área diferenciada.

El uso de *software* en inglés supone una excelente oportunidad para exponer al alumno a la lengua oral en torno a situaciones auténticas, mediante juegos y actividades lúdicas en general, que además de resultar atractivos y motivadores por el uso de elementos multimedia, imágenes, canciones, etc., generan la autoconfianza necesaria hacia la nueva lengua. Además, la mayor parte de programas, cuyo uso proponemos, no están diseñados expresamente para la enseñanza de inglés como LE, sino que son materiales auténticos diseñados para niños angloparlantes. Siguan (1991) recomienda enfoques multidisciplinarios para la enseñanza de lenguas. Esto es, enseñar preferentemente LE a través de materias, objetivos generales o contenidos no necesariamente de idioma. Esta recomendación resulta un principio coherente con la perspectiva holística y global de la Educación Infantil.

Por otra parte, es común escuchar el lamento referente a la ausencia de materiales para idioma en esta etapa. Hasta cierto punto es natural que no haya materiales específicos. Los libros de texto resultan a todas luces innecesarios en Infantil. De hecho, los materiales didácticos que debemos usar en inglés no son necesariamente distintos de los empleados para otros fines educativos. El aula de Educación infantil cuenta con recursos adecuados para la introducción de LE: muñecos, dibujos, recortables, juegos infantiles, etc. A éstos podemos añadir la ingente cantidad de buenos materiales informáticos para niños desarrollados en países anglosajones, a los que además de tener fácil acceso por INTERNET, se añade la ventaja de que son en gran parte aplicaciones de libre distribución: *freeware*, o en el peor de los casos versiones de evaluación: *shareware* o demos, que podemos usar respetando las condiciones del fabricante. Existen cientos de programas con juegos en inglés para aprender el uso del ratón, los colores, los números, operaciones aritméticas básicas, el abecedario, decir la hora y entender el reloj, usar las monedas y el cambio, programas con canciones infantiles y cuentos, creación de historias mediante iconos y sin necesidad de saber escribir, etc. La gama de programas es inabarcable y ahí están para que los bajemos y empecemos a usarlos. Estos programas creados para niños angloparlantes plantean la realización de actividades lúdicas y de resolución de problemas perfectamente utilizables por niños de otras lenguas, independientemente de su nivel de comprensión del idioma. El idioma no sólo no entorpece la interacción con iconos, pantallas, ratón o punteros, sino que puede llegar a ser un elemento motivador. Aparecen frases de ánimo, personajes que saludan y otros estímulos lingüísticos que el niño recibe mientras juega o realiza diversas tareas no lingüísticas. Al

utilizar estos programas el niño queda expuesto a la lengua de forma natural y en el marco de una actividad auténtica. Probablemente no podamos usar en nuestra clase la totalidad de actividades de un determinado programa diseñado para niños nativos, pero siempre hallamos partes útiles.

Autores como Mallet (1993) justifican enfoques metodológicos distintos al comunicativo o pragmático-funcional, para niños en la Etapa de Educación Infantil en la ausencia de una motivación natural, como es para un adulto la percepción que tiene de la utilidad de LE. La motivación del niño hacia el idioma reside en que éste se convierte en el medio para realizar una actividad lúdica o gratificante. Sin embargo, los niños experimentan un placer hasta cierto punto natural en el uso de palabras y frases extrañas, en escuchar, repetir frases y comunicarse con otro código. Una profesora de Educación Infantil, no especialista en inglés, me refería la anécdota de unos niños de cuatro años que jugaban en clase con la versión española de un conocido programa educativo para Educación Infantil. La primera acción que requería el programa era la selección del idioma entre cuatro opciones posibles. Una vez familiarizados con el juego, los niños eligieron sin que se les hubiera solicitado una lengua distinta a la española para así añadir un elemento de dificultad. Mostraban gran satisfacción al ser capaces de completar el juego mediante la nueva lengua.

A fin de beneficiarnos del uso de las TIC para la introducción de Inglés en Educación Infantil y no caer en excesos o usos inadecuados, debemos tener en cuenta ciertos aspectos generales propios de la etapa:

- El juego y la actividad son características propias de esta etapa. El niño tiene una gran capacidad de imitación motriz y obtiene placer del movimiento por el movimiento mismo. Las actividades que propician el movimiento son sumamente importantes en Infantil. El ordenador no debe ser óbice para este principio, por lo que su uso debe alternarse con actividades que impliquen movimiento físico o incluso propiciarlas. Imaginemos que en un programa en inglés aparecen imágenes de objetos que se encuentran en la clase. El programa puede pedir a los niños que busquen esos objetos o los coloquen de una forma determinada.
- El periodo de atención es corto y existe la necesidad de pasar de una actividad a otra con relativa frecuencia. Las actividades con el ordenador precisan atención, por lo que han de ser breves y variadas. Muchos de los programas que encontramos en la red son enormemente sencillos y breves; sirven para dos o tres ocasiones durante el curso. En mi opinión son preferibles a otros más complejos que incluyen distintos niveles de progreso. El niño se siente atraído ante una tarea y un entorno gráfico aparentemente nuevo.
- La importancia de la interacción con los demás. El niño de esta etapa aprende interactuando en el grupo, especialmente si hablamos de un

idioma. El ordenador en este nivel no debe propiciar el uso individual sino más bien fomentar el trabajo en parejas o pequeños grupos, así como la cooperación entre compañeros. Ciertamente también hay momentos para el autoaprendizaje, pero entiendo que debemos prevenir la tendencia a trabajar solos ante la pantalla que propician las TIC.

- El gusto e interés que el niño presenta por el juego verbal y el aprendizaje de palabras nuevas. El *software* que utilicemos abundará normalmente en juegos verbales. Es importante que el programa permita al niño escuchar repetidamente las palabras mediante sencillas pulsaciones de ratón.
- El aprendizaje se centra en la comprensión y expresión oral puesto que a estas edades el alumno no domina los códigos del lenguaje escrito. Las actividades han de favorecer el interés en comunicarse oralmente en otra lengua. Por ello, es importante usar programas con una buena calidad de sonido, que permitan escuchar y producir frases cortas y, en definitiva, interactuar oralmente con el programa. El niño tiene facilidad para la comprensión global de las situaciones y una gran plasticidad para captar y reproducir los sonidos de la nueva lengua. Es importante que los programas se sirvan de la intuición del niño ante los iconos y el lenguaje gráfico en general, pero que al mismo tiempo utilicen la lengua oral para animar y reforzar las instrucciones.
- El niño necesita confianza para expresarse en una lengua diferente de la propia. El primer contacto con la lengua extranjera ha de ser gratificante y lúdico, cuidando los factores afectivos y motivacionales que son los que garantizan el éxito de los aprendizajes en esta etapa. Es importante el tratamiento del error en los programas. Los niños tienen un umbral de frustración mucho menor que los adultos. Se deben evitar ciertos sonidos estridentes o frases reprobatorias cuando no elegimos la respuesta adecuada, y usar en cambio frases que inviten a probar de nuevo: Try it again!; Come on, another chance! Las frases de aliento en inglés nunca están de más, pues constituyen una ocasión auténtica para oír la lengua. Great!; Terrific!; You did it very well!; Well done!, etc.
- Los niños aprenden de una manera global, lo que implica actividades o proyectos para LE estrechamente relacionados con el resto de actividades. Se deben trabajar en inglés bloques temáticos relacionados con los centros de interés propios de la etapa: *the body* (el cuerpo); *the family* (la familia); *Christmas* (Navidad); *The school* (la escuela); *The house* (la casa); *Food* (los alimentos); *Toys* (juguetes); *Clothes* (ropas).

Los comentarios arriba avanzados nos sirven como criterios para valorar la idoneidad de una determinada aplicación. Habría que añadir y comentar

algunos de los aspectos señalados por Santos Urbina (2000) para evaluar programas o *software* educativo en esta etapa.

- Especificidad del destinatario. Los programas que usemos deberían ser suficientemente flexibles y adaptables a diferentes niveles y situaciones. Sin embargo, un programa para esta etapa no debe estar destinado a un abanico de edad demasiado amplio. Entre otras razones, la interacción con el programa no puede apoyarse en el texto escrito, ya que el alumno aún no maneja plenamente la lecto-escritura.
- La calidad técnica del sonido resulta de extraordinaria importancia para LE. Parámetros como el volumen de grabación y la limpieza del sonido permiten que las indicaciones orales sean audibles e inteligibles.
- Adaptación a las capacidades psicomotoras de los niños.
- Elementos de interacción con el usuario. Un aspecto fundamental es la utilización de un interfaz totalmente gráfico, basado en la activación de iconos mediante el ratón. Instrucciones, indicaciones, barra de botones, menú y punteros son de enorme importancia. Es preciso que las instrucciones sean sumamente claras y se ofrezcan de forma verbal, en primer lugar porque se dirigen a un público no lector y además porque suponen un importante estímulo lingüístico en LE. Los iconos y botones también deben ser claros para identificar fácilmente su utilidad, no demasiado numerosos para evitar que actúen como distractores, y de un tamaño lo suficientemente grande y separados entre sí para evitar clics involuntarios. También resulta interesante que ofrezcan pistas luminosas o sonoras al ser activados: un ligero destello sugerirá al niño la conveniencia de mover el puntero hacia ese lugar. Sin embargo, hemos de evitar efectos espectaculares que pueden desviar la ya de por sí bastante lábil atención de los niños. Los punteros son el elemento móvil mediante el cual se interactúa con el programa. También han de ser lo suficientemente grandes para ser visibles en todo momento, pero no tanto que impidan la visión o se superpongan a otros elementos en pantalla. El color debe ser lo suficientemente contrastado con el fondo en todo momento.

¿Qué tipo de programas tenemos a nuestra disposición?

En primer lugar tenemos los programas educativos que nos ofrece el mercado editorial. Cada vez son más los productos de impecable factura que con la etiqueta *educativo* bien visible, el consabido martinete comercial de *aprender jugando*, y haciendo un verdadero alarde del uso de las posibilidades multimedia de los actuales equipos informáticos, inundan el mercado

destinado a las etapas de Educación Infantil y Primaria. Llegados a este punto cabría preguntarse si el interés comercial deriva del interés social y educativo o es a la inversa. En el caso que nos ocupa, debemos movernos con una doble cautela, pues tanto la lengua inglesa en edad infantil como el uso de las TIC suponen un apetitoso campo para el mundo editorial. Los programas que encontramos en el mercado son por lo general productos ideados y elaborados con una finalidad lucrativa. Ello no impide que sean excelentes instrumentos educativos, pero siempre hemos de ponderar su adecuación y su utilidad real en clase en relación al desembolso que suponen para el centro educativo. Corresponde a los profesores de esta etapa, partiendo de la reflexión sobre sus necesidades, realizar las elecciones apropiadas y decidir en última instancia qué usamos en clase, en qué condiciones, cuándo y cuánto.

En segundo lugar, tenemos los programas de libre distribución disponibles en la red, a los que me he referido en varias ocasiones y de los que presentaré una selección al final. Se trata también de programas educativos aunque por lo general no fueron diseñados específicamente para la enseñanza de inglés como LE. Conviene reflexionar acerca del significado de *educativo* en este contexto. En cierto sentido, cualquier material es potencialmente educativo. Es el uso en clase guiado por la experiencia del profesor lo que hace educativo un muñeco de trapo, un calendario deportivo o un reloj de cartón. En el caso que nos ocupa debemos preguntarnos qué valor aporta un material que presenta en la caja la etiqueta *inglés 3-7 años*, que lo haga más útil que aquellos no diseñados originalmente para este fin. No dudo de la calidad de buena parte del material que se presenta como educativo y específicamente diseñado para la enseñanza de inglés en Infantil, aunque no es oro todo lo que reluce. Los productos no comerciales son materiales reales y para fines auténticos: uso del ratón, los números, la hora, juegos, etc. Es la oportunidad y adecuación de su uso lo que convierte una aplicación informática en educativa, no la etiqueta del fabricante.

Existe además la posibilidad de que estos programas de libre distribución no sean cerrados, como es siempre el caso de los programas comerciales. Ello nos permite acceder a sus bases de datos para modificar y adaptar las actividades a nuestras necesidades: añadir palabras, imágenes, sonidos o frases con mensajes orales.

No obstante, existe una tercera posibilidad, a mi juicio la más interesante: que nosotros, profesores y conocedores de nuestras necesidades, podamos producir nuestro propio *software*. Se encuentran en la red aplicaciones, realizadas por compañeros de toda España diseñadas con herramientas de autor como CLIC, HOTPOTATOES o NEOBOOK (las dos primeras de libre distribución). El manejo de estas herramientas es sencillo, su uso no requiere de grandes conocimientos de informática y permiten al profesor generar

material multimedia adaptado a sus necesidades. El interés del profesor no es tanto obtener un producto con un audio impresionante y efectos especiales espectaculares como obtener un material que se adapte correctamente a sus situaciones didácticas.

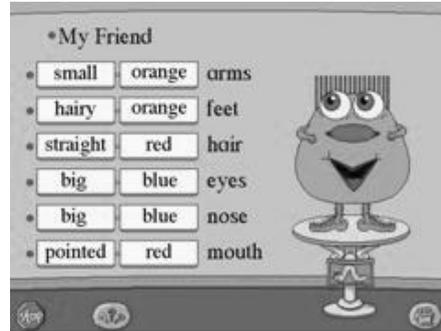
No es realista pretender que los profesores de Educación Infantil produzcan su propio *software* para inglés, pero siempre hay entre los profesores de la etapa personas curiosas y creativas, dispuestas a hacer su modesta contribución. Los CPR de la Región organizan cursos de CLIC y NEOBOOK, precisamente para difundir el uso de estas herramientas.

Los programas que a continuación enumeraré proporcionan un excelente complemento a la clase de Infantil. Son programas sencillos que favorecen el aprendizaje en grupo, el juego y la autoconfianza. Proporcionan una excelente exposición lingüística para que el niño se familiarice con los sonidos y el vocabulario elemental al tiempo que realiza actividades relacionadas con objetivos y contenidos generales de la etapa. Y además, como ya hemos referido, son en su mayor parte programas de libre distribución que la red pone a nuestra disposición. También se ha incluido algún material *Shareware*, cuyo uso estará sujeto a las limitaciones que impone el fabricante.

Selección de software para descargar de la red

My Friend

Se trata de un excelente programa que satisface todas las condiciones para su uso en infantil. Es sencillo e incorpora voz y sonido. Su aspecto gráfico es notable y atractivo. Permite a los niños practicar el vocabulario relativo a la descripción física. El niño crea un personaje con los rasgos físicos que elige al tiempo que escucha la descripción del personaje que ha creado. El niño se divierte mientras practica el uso de adjetivos y partes del cuerpo en inglés.



http://www.riverdeep.net/products/downloads/free_downloads.jhtml

Little Middle and Big

Sencillo programa de libre distribución que permite practicar el uso del ratón al tiempo que escuchamos y aprendemos frases sencillas y vocabulario referente al tamaño. El programa se distribuye de forma gratuita. Se descarga de la página:

http://www.riverdeep.net/products/downloads/free_downloads.jhtml



Make a story in Kenia

Nos permite construir una historia realizando diversas elecciones de personajes, lugares, actividades, etc. La historia una vez creada se escucha en inglés y se puede imprimir. El programa es sencillo y muy atractivo.

http://www.riverdeep.net/products/downloads/free_downloads.jhtml



Tres programas de Old & Mouse Educational Software:

Learn Letters. Interesantísima aplicación para aprender el alfabeto y los sonidos ingleses. Se presenta en tres niveles según a la dificultad de los sonidos.

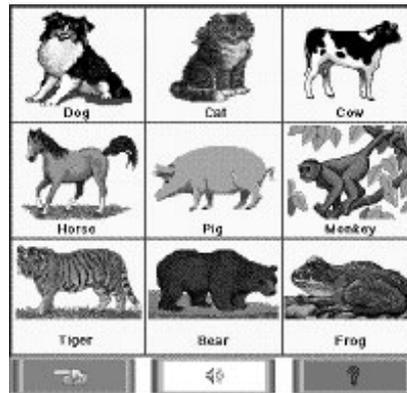
Letter Sounds. Presenta multitud de objetos que hay que arrastrar hasta cada letra. Al pulsar la imagen, el programa lee la palabra. Tres niveles de dificultad.

Letter Sounds 2. Desarrollo de la anterior aplicación que se centra en los sonidos más complejos.

Baby Games. Está concebido para iniciar en el uso del ordenador a niños de 2 a 4 años, al tiempo que se adquieren o refuerzan aprendizajes básicos. Resulta una excelente aplicación para introducir la lengua inglesa. Contiene cinco juegos relacionados con el abecedario, los números, las formas, los colores y los animales. Incluye efectos de sonido y la pronunciación de las palabras de los objetos que se pulsan. La interacción del niño con el programa es sencilla y el idioma más que una barrera supone un aliciente para utilizarlo con niños de 4 a 7 años hablantes de otras lenguas.



<http://www.yourchildlearns.com/owlmouse.htm>

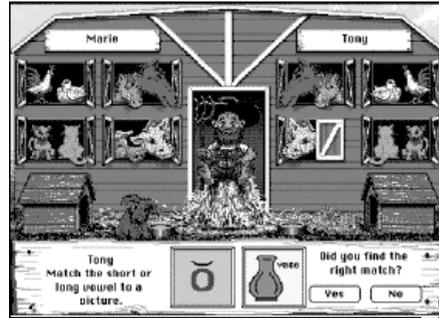


<http://www.kidsdomain.com/download/>

Match & learn

Se trata de cuatro series de la misma aplicación que podemos bajar de la siguiente página. Especialmente interesante para practicar sonido y pronunciación es el primer paquete en el que hay que relacionar palabras que riman. Freeware

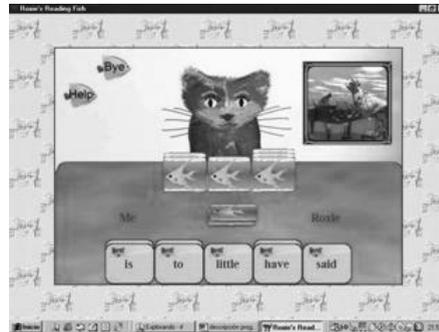
<http://www.kidsfreeware.com/index.html>



Roxie's ABC Fish V4.00. Divertido juego con un excelente entorno gráfico, cuyo objetivo es que los niños aprendan el abecedario y los números. Freeware (libre distribución).

Roxie's Reading Fish. Programa de manejo sencillo mediante el cual los niños practican la lectura de palabras y frases sencillas mediante un juego de cartas. SHAREWARE © LatticeWork Software.

<http://www.kinderplanet.com/soft0401.htm>



LarKen's Living Letters

Es programa para aprender el abecedario dirigido a Educación Infantil y primer curso de primaria. Las letras cobran vida bajo divertidas formas con ojos y boca, que hablan y provocan la risa. Se presentan, dicen el sonido que representan y muestran ejemplos de palabras en las que aparecen. Al pulsar en una letra se oye el sonido de algún objeto del que es inicial y aparecen divertidas animaciones. Excelente para su uso en inglés LE. VERSION SHAREWARE @ LarKen Software Inc.



SEBRAN ABC. Es un sencillo programa que propone distintas actividades para introducir los números y las letras. Hay actividades para sumar, restar o multiplicar, relación de palabras e imágenes, ejercicios de memoria, etc. También son interesantes los ejercicios para adquirir habilidad en el uso del teclado. Se trata de un programa freeware de libre distribución que se puede descargar de la página:

<http://www.kidsdomain.com/down/>



Ray's Letters and Numbers v2.2

Programa educativo dirigido a niños de 3 a 6 años que trabaja el alfabeto, los números, sumas y restas y el manejo del ratón y el teclado. Es de distribución gratuita (freeware)

<http://www.rayslearning.com/>



Ray's Spelling and Word Games v3.3

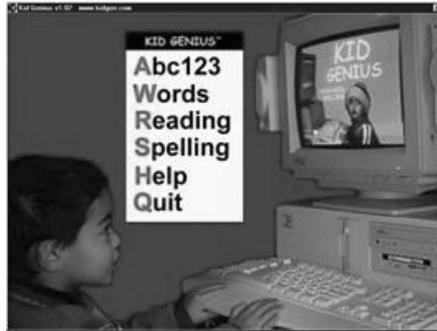
Distintos juegos para aprender a deletrear palabras y adquirir vocabulario. Se trata de una version Shareware que se descarga de <http://www.rayslearning.com/>



KID GENIUS

Está dirigido a niños del primer curso de primaria. Practica las letras, los números, lectura y escritura y el uso del teclado y el ratón. Utiliza la voz, fotos y videoclips.

<http://www.kidgen.com/>



Animated Clock

Programa para aprender a decir la hora de distintas formas, mediante relojes analógicos y digitales. Se presenta con varios niveles de dificultad y aparecen animaciones cuando se dan respuestas adecuadas.

SHAREWARE © Flix Productions

<http://www.eden.com/~flixprod>



Animated Beginning Phonics

Programa para desarrollar la lectura. Se reconocen letras y sonidos en distintas posiciones de una palabra. Utiliza sonido e imágenes en tres dimensiones para ayudar al niño a identificar palabras y letras. También contiene puzzles animados y juegos de memoria. Es excelente para aprender vocabulario.

SHAREWARE © Flix Productions

<http://www.eden.com/~flixprod>



No quisiera terminar esta relación de *software* sin mencionar una página: <http://www.internenes.com/programas>, donde, además de algunos de los programas arriba referidos, encontramos muchos otros.

Mención aparte merecen las actividades realizadas con CLIC por compañeros de toda España. El programa Clic 2.0 es un entorno abierto pensado para ofrecer a los educadores la posibilidad de preparar paquetes de actividades adaptadas a las necesidades de sus alumnos. El mismo entorno sirve para crear las actividades y para ejecutarlas. Puede ser utilizado en cualquier

área y, dada su sencilla interfaz de usuario, resulta adecuado para Infantil. En el RACÓ DEL CLIC de Internet: <http://www.xtec.es/recursos/clic> podemos bajarnos el programa, herramientas para crear actividades, documentación y paquetes de actividades para cualquier área y nivel.

Podríamos continuar presentando más materiales o páginas de las que descargarlos. Sin embargo, entiendo que los referidos son un buen ejemplo de la inabarcable cantidad de materiales válidos que se encuentran en Internet. En cualquier caso son los profesores de Educación Infantil quienes deben efectuar sus propias búsquedas en la red y hallar materiales que satisfagan sus necesidades. Lo ideal sería que cada profesor de la etapa cree su propia biblioteca de *software*. para así tener a su disposición una colección de recursos para inglés en Infantil.

Bibliografía

- BRESSON, F. (1991). *Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes*, en Formación del Profesorado y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas. C.P.R. de Oviedo, 2002.
- CENTRO DE PROFESORES Y DE RECURSOS DE OVIEDO (2002). Formación del Profesorado y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas.
- HAUGLAND, S.W. (1998). The best developmental *software* for young children. *Early Childhood Education Journal*, v. 25, 4.
- MALLET, B. (1993). *Imaginaire et langue: position du textuel dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Études de linguistique appliquée (Paris, Didier Erudition).
- SANTOS URBINA, (2000). Algunas consideraciones en torno al *software* para Educación Infantil Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* Núm. 13. / Noviembre 00.
- SÍGUAN, M. (Coord.) (1991). *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE.-Horsori.

Tercera parte

Investigando las posibilidades didácticas de los recursos del aula de Educación Infantil en la enseñanza de idiomas

Una experiencia de autoformación

ANTONIO PÉREZ HERNÁNDEZ

SUSANA CORALES ESQUIVA

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ MARTÍNEZ

ANA CLARAMONTE AROCA

DOLORES HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

CRISTOBAL MORALES RODRÍGUEZ

Seminario CPR Cehegín

Introducción

La introducción de una segunda lengua en Educación Infantil, supuso en su momento no solo un esfuerzo organizativo sino también un reto profesional importante. Se trataba de “enseñar inglés” a los más pequeños de la manera más cercana al proceso que sigue la adquisición de la lengua materna. Para ello, se consideraba ideal la inmersión lingüística dentro del aula, en un entorno anglo parlante creado de exprofeso para el efecto. Los profesores aceptaban con entusiasmo cualquier modelo de formación que se les planteaba desde el M.E.C. Así se integraron los primeros grupos de trabajo y seminarios comarcales en los CPRs de la Región. En la comarca del Noroeste, se habían realizado cursos de competencia lingüística anteriores a la creación de los seminarios, pero ninguno había abordado con profundidad el tema de la didáctica a seguir, ni de los recursos o método a adoptar en la etapa de Educación Infantil. Así surgió el Seminario de Cehegín, en el que participaron maestros de toda la comarca que, a pesar de las dificultades de desplazamiento y el tiempo adicional que había que dedicar a la empresa, la asumieron con verdadero espíritu de investigación.

Primeros pasos

Constituido el seminario, el paso siguiente fue seleccionar el esquema de trabajo y mucho más importante aún, elegir el tema de estudio. En años

anteriores se habían seguido las sugerencias recibidas de la administración o se había profundizado en alguna de las propuestas planteadas en las concentraciones regionales celebradas en Murcia capital, tipo formats, cuentos, canciones, rimas. No satisfechos con ello, el grupo eligió como dinámica de actuación, la estructuración de un listado de carencias y necesidades materiales y de formación de cada uno de sus miembros. Surgieron así, vías de actuación que iban desde el diseño de unidades didácticas, sesiones tipo, recursos complementarios etc., hasta el estudio concienzudo de la psicología propia de los niños de Educación Infantil y la manera en que aprenden e interactúan. Todas parecían interesantes y abrían puertas a la investigación y experimentación. Pero, finalmente después de valorar que algunos de los factores que causaba más ansiedad en los maestros eran el “quedarse sin recursos”, no saber como iniciar un “warm up” adecuado, continuar después de haber agotado el plan de clase del día, o cerrar satisfactoriamente una sesión; se eligió como tema de trabajo el diseño de actividades “plug and play”, termino que bautizó una nueva propuesta didáctica. Consistía por definición en la utilización de los recursos polivalentes con los que estaban dotadas todas las aulas de Educación Infantil, y que si bien existían se utilizaban poco en las sesiones de Inglés. Este, en principio, parecía un campo de investigación atractivo y muy al alcance de todos los profesores. Todos los que entraban a una aula de Educación Infantil empezaron a descubrir que en la “realia de la clase” había un filón pedagógico hasta ahora infrautilizado. Todos estuvieron de acuerdo en que esto daba sentido de finalidad al esfuerzo de formación que todos hacían y garantizaba como mínimo un producto final que tendría consecuencias positivas para el día a día de los profesores. En tal punto se elaboró un concepto de lo que serían las propuestas didácticas “plug and play”.

Actividades “plug and play”

Como tales se consideraban las propuestas didácticas susceptibles de ser congruentes con cualquier metodología y de ofrecer la posibilidad de acoplamiento en cualquier momento de la sesión de lengua extranjera en uno u otro nivel de infantil. Así pues, serían breves y prácticas en cuanto al planteamiento, claras y esquematizadas para ser empleadas por los maestros y el aspecto más importante deberían requerir poca o ninguna preparación previa y estar basadas en recursos comunes a todas las aulas de Infantil.

Banco de datos

No se contaba entonces con las aulas “Plumier” de hoy en día, pero sí habían equipos informáticos que combinados con la aportación manual de

los más hábiles para el dibujo, permitían integrar un banco de recursos de posible utilización y que una vez investigados por los miembros del seminario permitirían generar lo que se buscaba... actividades que no requerían más allá de cinco minutos de preparación y que podrían valer para cualquier momento del desarrollo de una sesión con la ventaja adicional de sorprender a los niños incrementando su motivación y deseo de participar. Como trasfondo habíamos descubierto así que la TPR debería ser otra característica de las propuestas a generar.

Todos los miembros del grupo observaron y aportaron listas de material didáctico del aula, susceptible de ser transformado en propuesta de explotación didáctica. (puzzles, juguetes, desmontables, cubos, dados, cuerdas, ropa, rincones temáticos, biblioteca de aula, mobiliario, etc.) Para cada sesión se asignaba una tarea y en la siguiente se evaluaba y se preparaba una nueva.

Una vez contrastados los recursos más comunes a todas las centros de destino de los participantes, el paso siguiente fue plantear objetivos claros para el trabajo a desarrollar.

Objetivos

1. Observar y clasificar los recursos didácticos existentes en las aulas de Infantil.
2. Valorar el posible valor pedagógico de los mismos para la enseñanza de la lengua extranjera teniendo en cuenta el grado de madurez de los niños.
3. Observar la interacción habitual de estos con la “realia” de su aula.
4. Aportar un input lingüístico comprensible, muy predecible y graduado para la explotación de recursos.
5. Rentabilizar el valor afectivo y la empatía que se genera entre el especialista y su grupo en el diseño de actividades y en la elección de recursos para las mismas.
6. Considerar el valor lúdico de los recursos elegidos en función de que este, es la vía más cercana para la integración relajada de los niños en las actividades de comunicación.
7. Ponderar el valor práctico de los recursos en la formación de rutinas comunicativas para el desarrollo de las sesiones.
8. Prever en la medida de lo posible la polivalencia de un recurso para diversas situaciones e intenciones comunicativas.
9. Elaborar un formato final breve pero claro, con inclusión de imágenes explicativas simples y fáciles de reconocer con sólo una mirada.

Resultados prácticos

Con tales objetivos y anteponiendo el valor funcional de cada recurso, se optó por integrar un fichero plastificado que estuviese al alcance del profesor en cualquier momento y que fuese lo suficientemente resistente para soportar el uso cotidiano. Tal fichero recogería las experiencias didácticas de todos los integrantes del grupo y generaría propuestas de actuación válidas para cualquier maestro en cualquier contexto en que desarrollara su trabajo. Como recurso, debería facilitar la labor diaria generando confianza y seguridad en el docente. Recogería sugerencias didácticas de rápida preparación y utilización para cualquier momento del desarrollo de una sesión o cuando se necesitase: cambiar de actividad, cubrir tiempo sobrante, evaluar contenidos trabajados, divertir mientras se aprende, reforzar contenidos, romper el hielo inicial, etc.

Habiendo decidido el objetivo final del seminario cada maestro aportó ideas o propuestas elaboradas de las cuales se fueron seleccionando las más sencillas y socorridas para la primera edición del fichero. La selección abarcaba greetings, colours, commands, actions, vocabulary review, daily routines, feelings playground games y muchos otros que por falta de tiempo no se llegaron a incluir en el fichero impreso. Sobre la marcha se descubrió que la enseñanza del idioma no tenía porque limitarse al ámbito de la clase, otras dependencias del Centro ofrecían posibilidades didácticas extraordinarias. Por tal motivo se eligió además el patio de recreo para poner en práctica algunas de las propuestas aportadas.

Para elegir una propuesta se comprobaba si esta reunía las características que orientaban el esfuerzo colectivo. Si en principio, eran cortas, factibles, rápidas de preparación y ejecución y sobre todo si se ajustaban a las características psicológicas de los niños. Una vez aprobada era “testada” en todas las aulas participantes y valorada sobre una escala de 0 a 10. Se incluían las que resultaban con una puntuación superior a 7. Pero el trabajo no quedaba en el esfuerzo de diseño, simultáneamente se elaboraban materiales complementarios tales como flash-cards, rótulos, carteles, recortables plastificados, etc. además de buscarle la justificación psicológica en los planteamiento de Piaget y otro pedagogos recomendados para Educación Infantil.

Otros descubrimientos

La experimentación realizada en las aulas, permitió apreciar el enorme valor de este tipo de actividades simples y rápidas para la comprobación de resultados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Hasta entonces pensar en evaluar era poco menos que imposible,

además de ser una tarea inquietante y difícil de abordar. Se escapaba de las formas tradicionales de evaluar en primaria y no se ajustaba a las seguidas en otras áreas de la Educación Infantil. Se descubrió entonces que el desarrollo práctico de una propuesta generaba como colofón una valoración inmediata del grado de comprensión y satisfacción derivada de la actividad realizada. Esta podría ser ya una pauta fiable para emitir juicios de valor en relación a la eficacia de los procedimientos y metodología utilizada.

Otro de los descubrimientos fue la importancia del papel del especialista como gestor líder de la actividad. La dinámica creada en el aula debería en todo caso estimular la participación, la producción oral y aprovechar el valor o cariz lúdico de las actividades. A partir de entonces se reconocía la importancia de ser un buen actor, capaz de utilizar distintos matices en la emisión de mensajes. Estos deberían provocar emociones positivas que crearan ese “warm environment” tan buscado y tan deseado por cualquier profesional de la enseñanza.

El tipo de input lingüístico se señalaba como orientativo dependiendo del nivel del grupo, la edad, grado de motivación, presencia o no del tutor de Infantil. Por ello se analizó y valoró con espíritu crítico las diversas formas de aproximación de los especialistas del seminario.

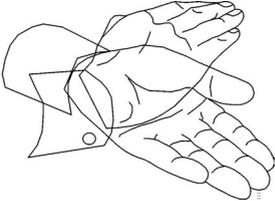
A partir de la primera propuesta didáctica elaborada, encontramos que éstas deberían reunir en orden de prioridad algunas características fundamentales, como ser:

- Fáciles de preparar con recursos disponibles en las aulas.
- Breves y divertidas o con posibilidad de convertirlas en juegos.
- Con el mayor grado de participación de los niños a nivel físico y oral
- Compatibles con cualquier programación o enfoque didáctico.
- Susceptibles de ser evaluadas de manera igualmente rápida y eficaz.

Tales requisitos nos llevaron a experimentar previamente a su inclusión en el fichero didáctico, cada una de las propuestas incluidas.

Cada ficha conteniendo una propuesta didáctica, está pensada para adaptarse a objetivos comunicativos de cualquier programación, necesitando en el peor de los casos, poca o ninguna preparación previa más que la simple precaución de observar con detenimiento la riqueza de material didáctico de cada aula. Comprobamos con satisfacción que, a pesar de planteamientos sencillos, la implicación de los niños, su respuesta al estímulo presentado y la producción oral autónoma, mejoraban sensiblemente en contraste con otro tipo de metodología tradicional que no recurría tanto a la TPR. La respuesta estaba clara, los niños pequeños aprenden manipulando, tocando, sintiendo la realidad y si esta va vehiculada bajo la idea de juego, el éxito esta prácticamente garantizado.

Cada ficha debía incluir el tema, los materiales necesarios, la propuesta didáctica principal, sugerencias adicionales, tipo de input lingüístico a trabajar y alguna imagen complementaria. Algunos ejemplos son los siguientes:

<p>TEMA: FEELINGS</p> <p>MATERIALES: cubo o balde con agua radiador de la clase.</p> <p>ACTIVIDAD: IT'S COLD / IT'S HOT</p> <p>Meter las manos en agua fría y hacer notar la sensación diciendo <i>It's cold</i>. A continuación encima del radiador y destacar <i>it's hot</i>.</p> <p>VARIACIONES</p> <ul style="list-style-type: none">• Vendar los ojos e inducirles a sentir ambas sensaciones para que ellos las adivinen. En equipos la diversión está asegurada.• Mimar ambas sensaciones para que los niños adivinen lo que siente el maestro. Valorar el acierto con efusividad.	
---	--

El tamaño cuartilla, plastificado y encuadernado con espiral haría aún más cómoda y rápida su consulta. Las fichas se agrupaban por temas y a cada tema correspondía un color.

Las propuestas presentadas no excluían la posibilidad de ser parte de una unidad didáctica, así por ejemplo, la incluida arriba se correspondía con el tema “Feelings” o “The Classroom” como la presentan en algunas programaciones.

Si bien el entorno de la clase fue el primer contexto, en sesiones posteriores se propuso experimentar con nuevos espacios de los Centros: el pasillo, la clase de música, el comedor escolar, el patio de recreo u otras dependencias que reunieran condiciones para el efecto. A cada nueva propuesta, corroborábamos con mayor contundencia la importancia del “teacher” como animador y mediador de la actividad.

Si en un principio, los niños adoptaban una actitud pasiva, esta variaba en cuanto descubrían el carácter lúdico de la actividad. Sorprendentemente la producción oral empezó a ser espontánea y mimética, repetían todo lo que el maestro decía casi sin darse cuenta y lo más satisfactorio fue que en las sesiones sucesivas eran capaces de producir oralmente los contenidos trabajados en circunstancias parecidas.

TEMA: PLAYGROUND GAMES

MATERIAL: una corona de papel o plástico o un cetro
(puede ser una estafeta de las de atletismo)

ACTIVIDAD: FOLLOW THE KING!

El profesor/a se pondrá una corona y se convertirá en el rey o la reina). Todos los niños/as lo tienen que seguir y hacer todo lo que el rey o la reina hagan. Practicar así todo tipo de acciones. Ejemplo: jump, run, swim, walk, turn left, turn right, climb a mountain, cross a river...

VARIACIONES

- Una vez que los alumnos/as se familiaricen con el juego podrán actuar también como reyes y reinas
- Imaginar otros contextos (Through the Jungle/In the lake/At the Zoo)
- Dividir el grupo en equipos (funcionan muy bien los que tienen organizados en clase)
- En parejas puede hacerse a partir de cinco años.

Otros espacios del Centro, aprovechados eficazmente para potenciar la imaginación de los niños, son verdaderos centros de interés alrededor de los cuales, se pueden organizar multitud de propuestas interactivas para el aprendizaje de idiomas. Un paseo por el pasillo, puede convertirse en una excursión divertidísima. En ella el idioma adquiere un protagonismo inusitado, al ser la lengua inglesa el vehículo de gestión de la misma si se motiva a los niños potenciando su imaginación y dándole el giro de aventura. Tal es el caso de la propuesta de esta ficha:

TEMA: PLAYGROUND ACTIVITIES

MATERIAL: dos cuerdas

ACTIVIDAD: "GOING THROUGH THE CORRIDOR"

En clase, organizar a los niños en fila haciendo que cada uno se coja con ambas manos a las dos cuerdas. El profesor se coloca al frente cogiendo ambas puntas y mientras se canta se avanza marchando o realizando diversas acciones por el pasillo. "To marching we will go, to marching we will go, heiou de deri ou to marching we will go..." luego sustituir marching por jumping, walking, hopping, singing o lugares del colegio: to kitchen, to playground, to toilets, etc.

VARIACIONES:

- Disponer sillas ambos lados del pasillo. A una señal del maestro dejan de cantar y se sientan. Retirar una silla cada vez de manera que se incremente la emoción del juego.

Divertir y enseñar son dos tareas que en combinación dan un resultado ideal pero que no por ello plantean menos dificultad cuando se abordan en una situación creada específicamente con esa finalidad. La propuesta siguiente pretende como muchas de las anteriores, crear un ambiente cómodo y distendido en el cual el niño fuera capaz de producir sin ni siquiera darse cuenta, de que lo está haciendo. Es tan sólo, una respuesta condicionada, a un estímulo afectivo que le hace romper la barrera idiomática con total espontaneidad. Los especialistas jugamos con esta baza a nuestro favor, el elemento sorpresa, que al romper el contexto rutinario de clase nos permite no solo crear lazos afectivos, sino también, disparar la curiosidad infantil por todo lo que habrá de nuevo en cada sesión.

TEMA: GREETINGS

MATERIAL: marionetas, muñecos de plástico o figuras articuladas

ACTIVIDAD: Aprendiendo a saludar

Entrar a clase simulando buscar algo con mucho interés. Localizar uno de los recursos mencionados y con gesto de mucha sorpresa llevarlo al centro del aula.

Tomándole uno de los brazos, saludar al tiempo que se le mueve una mano diciendo "Hello" / "Hi". Instar a los niños a responder haciendo lo mismo (ocurre de forma espontánea). A continuación repetir el saludo pero añadiendo el nombre que le hayamos dado al muñeco, animando a los niños a usarlo en el saludo. Hacer lo mismo al final de la sesión con "good bye" o "bye, bye"

VARIACIONES:

- Invitar a un niño a salir al frente y tomándole la mano hacer lo mismo que se ha hecho con el muñeco, guiñol o marioneta del comienzo

En Educación Infantil la distribución de la sesión en tiempos debe atender al perfil psicológico de los niños, pero no debe estar alejada en ningún momento de los hábitos y rutinas que el/la tutora establezca en su clase. Los niños descubrirán así, que la sesión de idioma puede ser divertida, puede ser diferente, pero no es en ningún caso, un período para hacer cada uno lo que quiera. Saben perfectamente, e incluso lo evidencian en más de una oportunidad, la conducta que han de seguir cuando alguien distorsiona la atención o el trabajo del grupo. Recuerdan al especialista cómo y dónde colocar trabajos, localizar materiales, distribuir y recoger los recursos del aula de manera organizada. Este trabajo de fondo que el tutor o la tutora han realizado y que permite el control del grupo en el área, ha de aprovecharse a través de comandos sencillos repetidamente practicados, para garantizar que los planteamientos didácticos elegidos tengan éxito. En un grupo en el cual se pierden las normas, se pierde también el control y lo que es más grave aún, el respeto a la asignatura que puede conducir a situaciones muy estresantes para los profesionales del área.

Independientemente de que la rutina diaria nos lleve a unas respuestas determinadas, fácilmente predecibles por los niños, el irrumpir con una nueva dinámica que les dé la sensación de juego, nos hace protagonistas inmediatamente. Generando por consiguiente deseo de participar. Los niños gozan haciendo “cosas normales” cuando los comandos vehiculados en otra lengua, estimulan la actividad lúdica. Una sesión de idioma, convertida en una clase de gimnasia, parecería no muy adecuada en principio, pero utilizada hábilmente da resultados sumamente satisfactorios.

TEMA: WARM UP (Creating atmosphere)

MATERIAL: ninguno, pero podría usarse una marioneta de dedos de un oso u otro animal

ACTIVIDAD: Having fun while learning.

Pedir a los niños que muestren dos deditos de la mano derecha, extender el brazo izquierdo hacia adelante y mientras se dice la siguiente rima, avanzar hacia el hombro:

‘Walk round the classroom like a teddy bear, one step, two steps (twice) tickle, tickle under there. Al finalizar en el hombro bajar rápidamente hacia la axila para hacer cosquillas. Primero el profesor a sí mismo y luego de forma aleatoria a un niño. Les divierte enormemente.

VARIACIONES:

- Cambiar ‘walk’ por ‘jump, run, hop’, etc.

Los recursos que no requieren ninguna preparación previa, son en muchos casos, la solución ideal que buscamos los especialistas en Educación Infantil. Se trata de materiales que están allí, en el aula, pero que tienden a pasar desapercibidos si no nos esforzamos en sacarles partido en la enseñanza de idiomas. Todo material gráfico en principio, nos está comunicando un mensaje pasivo que puede pasar a primer plano y ganar protagonismo si lo asociamos a los tópicos que estamos trabajando. En este sentido la evaluación de contenidos puede resultar muy favorecida (con el banco de recursos del aula) porque todo aquello que es susceptible de revisión es también un instrumento de comprobación. Mientras que en la etapa de presentación de contenidos el fin de los recursos era provocar comprensión y por consiguiente comunicación, en la etapa de consolidación o evaluación estos mismos materiales integrados en un diccionario gigante, en un juego de respuesta física, en un diálogo contextualizado, son una herramienta valiosísima para la evaluación individual y de grupo. Para ello no tenemos más que utilizar las estructuras adecuadas. (What's this?/ Is this a.. or...?/ What colour/animal/number... is this?), mientras recorremos el aula o mientras un niño lo hace por nosotros.

TEMA: COLOURS/CLOTHES/ANIMALS

MATERIAL: sobres para guardar recortes, libros hechos con hojas A-3, revistas, libros viejos, periódicos, material impreso, etc.

ACTIVIDAD: Enseñar, practicar, repasar, 'EVALUAR'

Llevar al aula revistas, libros o periódicos viejos y presentar un color, una prenda de vestir, un animal u otro elemento. Localizar ejemplos en clase si es posible. Mostrar el material llevado y mimar la acción de buscar y encontrar la palabra presentada. Repartir tijeras o punzones y recortar. Guardar los recortes en un sobre y continuar con otro elemento nuevo o previamente presentado. Cuando se tengan suficientes ejemplos de los previstos, integrar un 'scrap-book' que servirá para repasar. Mientras realizan la acción de búsqueda hacer preguntas individuales para valorar la interiorización de contenidos y evaluar.

VARIACIONES:

- Incluso sin ningún material, pedir a los niños que busquen y muestren a los demás los elementos lingüísticos presentados. Destacar con mucho aspaviento el acierto y colaborar para que ninguno falle y se sienta frustrado.

El uso de la “realia” de la clase, no excluye en ningún momento la creatividad del maestro, ni limita su capacidad como diseñador de recursos. Con este fin encontramos muchas ideas válidas en las manualidades que se preparan en Educación Infantil, en los recursos que las tutoras desarrollan como colofón a sus unidades didácticas o en recursos propios de otras asignaturas que, incorporados al área de idiomas, adquieren una función determinada que les hace igualmente válidos para repaso, presentación, refuerzo o evaluación de contenidos.

Es por tanto muy conveniente, tener estructurado un diccionario de recursos que nos permita recordar y utilizar en el momento justo, el material que necesitamos. A este fin una simple libreta de anillas puede contener en unas cuantas fichas la clasificación de los recursos del área de Inglés en el Centro y junto a ellos una simple sugerencia que nos permita recordar como y cuando utilizarlos.

TEMA: REVISING VOCABULARY

MATERIAL: Caja de cartón o bolsa de plástico decoradas llamativamente.

ACTIVIDAD: guessing game

Llevar a la clase una caja o bolsa decorada de manera vistosa (o bien utilizar una caja que haya en el aula). Introducir en ella flash cards, juguetes o ejemplos del vocabulario presentado (mostrarlos, mencionarlos e incluso permitir su manipulación por el grupo antes de guardarlos. Llamar a un niño para que vaya sacando uno a uno los elementos trabajados sin que los vean los demás al tiempo que preguntan ‘What’s this?’ Estimular con aplausos a los que acierten. (Ayudar para que todos puedan disfrutar de la satisfacción de acertar)

VARIACIONES:

- Dar pistas para el juego una vez trabajados otros conceptos como “grande/pequeño, gordo/delgado/nuevo viejo, etc.”

No todos los Centros presentaban la misma distribución física pero todos ofrecían multitud de opciones para contextualizar las ideas presentadas al seminario. Muchas de ellas no se llevaron a la práctica por falta de tiempo y quedaron reducidas a sugerencias didácticas para los integrantes del mismo. Así un proyecto de Salud en desarrollo, la Educación Vial o simplemente los temas transversales pueden ser y de hecho son centros de interés para gestar una situación comunicativa.

El hecho de que cada uno de los profesionales que acudieron al seminario aportaron sus propias ideas y experiencias, compensó el esfuerzo realizado al tiempo de enriquecer el conocimiento colectivo con las aportaciones de cada cual.

El inconveniente principal de los seminarios era el tiempo y la falta de medios, en contraste con la actualidad en que, a través de Internet, es posible la comunicación en tiempo real con expertos, centros de vanguardia y formación a distancia, esos problemas parecen palidecer pero en su momento, fueron prueba evidente del altruismo de un grupo de profesionales que intentaban por todos los medios no rendirse ante el reto de formación planteado.

Algunas de las propuestas no necesitan ningún material ni preparación previa. Requieren únicamente el entusiasmo del mediador que en este caso es el maestro para convertir en lúdica una actividad comunicativa

Casi en todas las aulas se cuenta con iconos que representan el tiempo, material plastificado para especificar la fecha, el día, el mes, etc. Utilizarlo es en principio una cuestión de economía de esfuerzo y una vía segura que garantiza la comprensión de los mensajes lanzados alrededor de este tema que para muchos forma parte de la sesión de Inglés. En algunas aulas la coordinación con la/el tutor nos lleva y nos ha llevado a producir materiales ambivalentes o polivalentes para infinidad de situaciones que de otra forma ocuparían un período de preparación mucho más largo.

TEMA: WARM UP

MATERIAL: flashcards del tiempo, el día y el mes

ACTIVIDAD: "THE WEATHER, THE TIME AND THE DATE"

Acercarse a la ventana, observar el cielo y preguntar: 'What's the weather like?' Señalar los flashcards hasta dar con el correcto. Repetir varias veces antes de jugar. Colocar los flashcards sobre una mesa y pedir a un niño que levante uno y lo muestre. Estimularles para que confirmen diciendo 'yes o no?' Acompañar con mímica apropiada o una canción relacionada con el tema.

VARIACIONES:

- Alternar la actividad con el día o el mes.

Evaluación, una propuesta sencilla y rápida

La evaluación entraña un proceso complicado a estas edades en que la producción en grupo y la respuesta individual en contexto, son las pautas más asequibles para el profesor. Preocupados por la forma de abordarla, ensayamos diversas propuestas de las cuales una de las más rápidas, sencillas y divertidas resultó ser la siguiente. Para ello al igual que con las anteriores, no se necesita mucho preparación previa. No cabe duda que, como en todas las

TEMA: ASSESSMENT

MATERIAL: fotocopias con una tabla de 6 cuadros o según se requiera

ACTIVIDAD: Playing Bingo

Repartir fotocopias con una tabla de seis recuadros.

Pedir a los niños que dibujen los elementos trabajados que se pretende evaluar. Una vez hechos pedirles que tachen uno o dos recuadros. Repartir plastilina y explicar que deben colocar bolitas sobre los dibujos que excluyan excluyendo los que tienen tachados. El primero en completar será el ganador. El maestro tiene la oportunidad de comprobar la seguridad de los niños en la comprensión oral.

VARIACIONES:

- Los niños irán tomando el sitio del profesor para cantar el bingo.
- Otra opción puede ser dar los tableros con elementos dibujados, palabras esbozadas, números, figuras geométricas, colores, personas, etc. Colorear o repasar y jugar de igual forma.

sugerencias presentadas, la actitud del profesor es fundamental. Aparte de su papel como retro-alimentador, influye su carácter como gestor líder de la actividad. Evaluar es aprender y en la mayoría de los casos reforzar aquello que hemos aprendido. No podía ser menos en el caso de una lengua extranjera de ahí que resulte importante que los contenidos a evaluar se presenten en contextos familiares o similares a aquellos en los que en su momento fueron presentados. Descubrimos que un aspecto relevante y decisivo era que si se pretende que el niño identifique vocabulario del aula, el contexto ideal debía ser el aula y no el vocabulario de forma aislada y sin sentido.

Nota final

Nuestra contribución cumplió en su momento unos objetivos inmediatos y prácticos: proporcionar al especialista herramientas sencillas, fáciles y al alcance de todos para rentabilizar los recursos de las aulas de infantil aparte de estimular la creatividad del docente en la ampliación y mejora de nuestras propuestas didácticas. Se trataba de enseñar ahorrando esfuerzo, generando un ambiente lúdico y comunicativo y el fichero presentado lo fue y quizás lo sigue siendo en la actualidad. Está y estará abierto a la contribución de todos.

Los formats para aprender inglés. Un ejemplo “Father Christmas”

ANTONIA BENEDITO PÉREZ DE LEMA
M.^a TRINIDAD CARRASCO MOLINA
M.^a ÁNGELES CAMPOY ARNALDOS
CARMEN PAULA CARRILLO
ANA M.^a MORTE GÓMEZ
M.^a JOSÉ GÓMEZ MAQUILÓN
Seminario CPR Cieza

Introducción, experiencia personal

Tras una larga trayectoria impartiendo inglés en Educación Primaria, nada me ha impactado tanto como el “Formats”. Hace 6 años que llegó a mí por casualidad un vídeo en el que se mostraba una nueva metodología llevada a cabo en el País Vasco por un grupo de profesores de inglés. Cuando vi aquellas imágenes no podía creer que un grupo de niños de 4 ó 5 años estuviera en torno a su profesor hablando en inglés y completamente “sumergidos” en la historia que éste les contaba: todos y cada uno de ellos estaban motivados por la actividad.

Me impactó tanto esta experiencia que obtuve permiso y me desplazé hasta San Sebastián para ver esa nueva forma de introducir el inglés en edades tempranas. Volví a Murcia con muchas ganas de experimentar estas historias con mis alumnos y aunque con cierta cautela me lancé a esta práctica. Así formamos un grupo de trabajo y nos encargamos de realizar unidades didácticas ya que no había en ese momento casi nada editado para la edad de infantil. Estos centros de interés basados en el “Formats” son lo que durante 6 años llevo impartiendo en esta etapa y cada vez me siento mas satisfecha. Es muy gratificante cuando al cabo de 6 ó 7 sesiones los alumnos son capaces de contar en inglés lo que los personajes de la historia van diciendo, ayudados por los gestos que son fundamentales en esta metodología de los “Formats”.

Espero que mi experiencia os sirva ya que 22 años de docencia han supuesto una inyección de motivación en mi quehacer diario.

A partir de la experiencia anteriormente contada de nuestra compañera Mari Trini, somos un grupo de maestras que junto con ella trabajamos el in-

glés en Educación Infantil y Primaria y desde hace varios años pertenecemos a un seminario para la Enseñanza Temprana del Inglés en el CPR de Cieza. En este seminario preparamos, estudiamos y analizamos las experiencias que llevamos a cabo en nuestras aulas, Educación Infantil y primer y segundo ciclo de Educación Primaria. En el presente curso estamos experimentando, por primera vez, con unidades que se pueden aplicar al tercer ciclo de Primaria.

La experiencia del trabajo de estos años nos ha llevado a la conclusión de que la opción metodológica más adecuada o quizá la que a nosotras nos va mejor en nuestras aulas y para edades tempranas e incluso para primer y segundo ciclo de primaria es la del Format.

Según Pérez Esteve y Roig Struch, 1997, es ésta una opción didáctica especialmente provechosa para estas edades al crear un contexto de comunicación tal que desde el primer día de clase los niños hablan en inglés y así lo corroboramos nosotras desde nuestra experiencia.

Presentamos como ejemplo, aunque todos tienen características similares, un trabajo que hemos experimentado en nuestras aulas y que ha dado un resultado muy satisfactorio.

Debemos dejar claro que en nuestras programaciones trabajamos un Format para cada trimestre y que éste no se repite en el curso siguiente; pero, para que se vea con claridad la progresión de conceptos hemos hecho el mismo format con distinto nivel de dificultad y hemos elegido el tema de la Navidad ya que es un tópico que se trata en todos los niveles. En este caso lo hemos secuenciado para 3 / 4 / 5 años.

Los *FORMATS* según Brunner, 1983; Artigal, 1980; Pérez Esteve y Roig Struch, 1997, son historias con un argumento sencillo fácilmente predecible, con un final sugestivo y divertido y con estructuras lingüísticas repetitivas. Estas historias pueden ser la base del trabajo en estas edades.

Con ellas los niños se comunican en contextos reales en los que se aprende mucha lengua y hablan en inglés desde el primer día.

El procedimiento de aprendizaje es la comprensión, no la traducción.

Disfrutan aprendiendo de manera divertida, activa y participativa y crea en ellos la sensación de que el inglés es fácil y divertido.

Por otra parte es una manera de traer a clase temas, situaciones y tareas propios de la vida de los niños y permite una orientación educativa en lo que ha dado en llamarse en nuestro sistema educativo "Temas Transversales".

Para nosotras los TT no son temas diferentes sino que están impregnando todos los contenidos. Cada Format insiste en un TT, en la Educación para la Paz y en la Educación Intercultural

Las canciones tienen un lugar destacado ya que a través de ellas se enseñará el vocabulario y las expresiones.

Los juegos son una ayuda muy importante en el desarrollo de las clases pues hay que tener en cuenta que a esta edad todo lo ven de forma lúdica. Los juegos serán participativos y en gran grupo

Otro punto importante en la metodología será la repetición de todo lo que se vaya presentando pues por un lado ayudará a que no se olvide lo aprendido y por otro servirá para reforzar el aprendizaje y estimular las ganas y el interés por aprender cosas nuevas.

No debemos olvidar que todo lo que vayan aprendiendo debe tener una repercusión inmediata en sus casas por lo que necesitamos la ayuda de la familia en este sentido. Los niños deben hablar, contar y cantar lo aprendido en clase, a sus padres y familiares para afianzar y promocionar la seguridad en sí mismos y actuar con autonomía y confianza en su entorno social. Esta es una de las mejores fórmulas para motivar y estimular al niño /a en el aprendizaje de una lengua que no es su lengua materna al tiempo que favorecer su utilización como vehículo de comunicación.

Las “ fingers friends routines” son de gran ayuda para comenzar, terminar y organizar los distintos momentos de una sesión de inglés con los niños.

Objetivos del proyecto

Según Ana Soberón, el objetivo general para la enseñanza del inglés en edades tempranas es el desarrollo integral del niño/a, entendiendo como tal su desarrollo afectivo, intelectual, y social. Dicho objetivo, desde una perspectiva globalizadora, puede desglosarse en otros cuyas características se destacan:

Objetivos del área de identidad y autonomía personal

- Perseguir la autoafirmación y la autonomía promocionando la seguridad en sí mismo (opiniones propias).
- Fomentar el respeto por los otros.

Objetivos del medio físico y social

- Actuar con autonomía y confianza en su entorno social, conociendo y utilizando las normas necesarias para vivir en ella .
- Propiciar la curiosidad, investigación y experimentación.
- Respeto y aceptación de normas.

Objetivos del área de comunicación y representación

- Favorecer la comunicación y su desarrollo.
- Estimular la creatividad e imaginación

Objetivos del área de inglés

- Utilizar la lengua como vehículo de comunicación.
- Comprender el sentido global de los mensajes de comunicación.
- Motivar y estimular al niño/a utilizando la lengua de una forma activa en tareas en el aula (juegos y otras actividades apropiadas a la edad).
- Crear situaciones de comunicación partiendo de conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo.
- Enfatizar en el ritmo y la pronunciación.
- Familiarizar a los niños/as con las peculiaridades y costumbres del habla inglesa.
- Utilizar la lengua de forma natural y relevante a los intereses de los niños/as.
- Privilegiar la lengua hablada, hasta que la lectura y la escritura estén consolidadas en la lengua materna (preescritura y prelectura)
- Crear una dinámica de participación caracterizada por actividades de corta duración.

Objetivos didácticos

Reconocer la magia de Father Christmas
Comprender el sentido global del cuento
Reconocer y empezar a producir el vocabulario básico del cuento.
Reconocer los elementos y personajes del cuento.
Cantar el villancico
Preparar un “christmas card”
Contar el cuento con la técnica del format y participar en su representación (con ayuda del profesor)

Contenidos

Para los tres años, Elephant, el protagonista, está triste porque está lloviendo, hace frío y quiere una casa. Los personajes del cuento, Dog, Cat, Frog, Rabbit y Gorilla vienen uno a uno y hablan con Elephant.

Éste le pide ayuda y ninguno puede hacerlo. Al final llega Father Christmas y éste, con su magia le trae una casa muy grande. Termina la historia cantando el villancico “Oh Christmas day” (Heinemann).

En cuatro años, Elephant ya tiene casa pero sigue triste porque es Navidad y quiere Christmas tree. Del mismo modo van desfilando todos los animales y ninguno logra ayudarlo, una vez más llega Father Christmas y le regala un árbol muy grande. Termina la historia cantando el villancico “Oh Christmas tree” (Burlington).

En cinco años, Elephant está feliz y contento decorando su árbol de Navidad, los amigos van a ayudarlo y cada uno le trae algo para el árbol, “some holly, one stocking, two candles, three tinsels, four bubbles y five bells que le trae Father Christmas. Termina la historia cantando el villancico “Jingle Bells”.

Expresiones y lenguaje del cuento, “Target language”

TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<p><i>Dog.- Hello Elephant, are you sad?, are you sad? Elephant.- It's raining, it's cold, and I want a house, Can you help me?</i></p> <p><i>Dog. - I'm sorry, my house is small and you are big .</i></p> <p>Se repite el mismo diálogo entre elephant y cat, elephant y frog, elephant y rabbit, hasta que llega gorilla.</p> <p><i>Gorilla.-Hello Elephant, are you sad?, are you sad? Elephant.- It's raining, it's cold and I want a house. Gorilla.- I've got an idea, Let's call Father Christmas.</i></p> <p><i>Todos gritan: Father Christmas!, Father Christmas !</i></p> <p><i>Father Christmas .- Hello Elephant, are you sad?, are you sad?</i></p> <p><i>Elephant.- It's raining, it's cold and I want a house.</i></p> <p><i>Father Christmas .- Abracadabra, abracadoo, one, two, three, a bigger house for you!</i></p>	<p><i>Dog.- Hello Elephant, what's the matter? Elephant.- I'm sad, I'm sad, It's Christmas and I want a Christmas tree Can you help me?</i></p> <p><i>Dog.- I'm sorry, I can't Se repite el mismo diálogo entre elephant y cat, elephant y frog, elephant y rabbit , hasta que llega gorilla.</i></p> <p><i>Gorilla.- Hello Elephant What's the matter? Elephant.- I'm sad, I'm sad, It's Christmas and I want a Christmas tree Gorilla.- I've got an idea, let's call Father Christmas.</i></p> <p><i>Todos gritan: Father Christmas, Father Christmas!</i></p> <p><i>Father Christmas.- Hello Elephant, what's the matter?</i></p> <p><i>Elephant.- I'm sad, I'm sad, It's Christmas and I want a Christmas tree.</i></p> <p><i>Father Christmas.- Abracadabra, abracadoo, one, two, three four a christmas tree for you</i></p>	<p><i>Dog.- Hello Elephant, What are you doing? Elephant.- I'm decorating my Christmas tree, Can you help me?</i></p> <p><i>Dog.- Yes, I've got a present for your Christmas tree, here you are</i></p> <p><i>Elephant.- Oh, some holly, thank you Dog.</i></p> <p>Se repite el mismo diálogo entre elephant y cat (one stocking), elephant y rabbit (two candles), elephant y frog (three tinsels), elephant y gorilla (four bubbles), elephant y father christmas (five bells)</p>

Conceptos

Lenguaje activo

Vocabulario de Navidad: holly, stocking, tinsel, candles, bubbles, christmas tree, bells, father christmas,

Que reconozcan los animales por su nombre, elephant, dog, cat, rabbit, frog, gorilla,

Que comprendan las expresiones del cuento:

It's raining, It's cold, It's Christmas, I want a house, can you help me?,
hello!, no, I can't, What are you doing?
I've got a present for you, here you are, my house is small and you are big.
Let's call Father Christmas
Lenguaje receptivo
He was sad, he was happy, came along, presents,

Procedimientos

Contar el cuento tipo "format".
Repetir el cuento con apoyo visual de flash-card o un big book.
Cantar el villancico.
Preparar un Christmas card.
Las actividades serán orales, porque a esta edad no saben leer ni escribir.
La actividad y participación serán primordiales, haciendo a los niños los protagonistas de su aprendizaje.

Actitudes

Confianza en su propia capacidad para aprender la historia.
Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.
Valoración del trabajo bien hecho.
Iniciativa, interés e ilusión por participar en el cuento.
Interés y esfuerzo por mejorar las producciones lingüísticas en inglés.
Gusto y placer por escuchar y mirar los cuentos, aprender canciones y recitar rimas y trabalenguas, etc., en inglés.
Para todo esto debemos tener en cuenta unas

Estrategias generales de intervención

Crear un clima afectivo
Centrarnos en el mensaje que queremos transmitir para captar su atención y que lo que decimos tenga interés para él o ella.
Hablar claro, con frases cortas, sencillas.
Acompañar la palabra de un soporte gestual que posibilite la mejor comprensión.

Evaluación

Es capaz de contar la historia, sólo con ayuda del profesor (depende de la edad)
Canta el villancico
Identifica y reproduce el vocabulario básico del cuento

Temas transversales

Para nosotras, como ya hemos dicho anteriormente, los TT no son un tema diferente sino que están impregnando todos los contenidos de cada Format.

En este proyecto trabajaremos la Educación para la paz y la Educación intercultural.

La solidaridad, todos los animales intentan ayudar al protagonista y buscan una solución a su problema.

El compartir, el problema del protagonista lo hacen suyo y cuando hay un motivo de alegría lo celebran todos juntos.

CHARACTER	DIALOGUES 3 YEARS OLD	DIALOGUES 4 YEARS OLD	DIALOGUES 5 YEARS OLD	GESTURES 3-4 YEARS OLD	GESTURES 5 YEARS OLD
Story-teller	<i>One day Elephant was sad, very very sad because he had not a house</i>	<i>One day, Elephant was sad, he was very very sad, because it was Christmas Day and he had not a christmas tree.</i>	<i>It's Christmas, Elephant is decorating his Christmas tree</i>	Poner voz de cuenta cuentos	Poner voz de cuenta cuentos.
Elephant	<i>It's raining, it's cold, and I want a house. Can you help me?</i>	<i>I'm sad. It's Christmas day and I want a Christmas tree. Can you help me?</i>	<i>I'm happy, I'm decorating my Christmas tree. Can you help me?</i>	Haba llorando, que se note que estás triste.	Simula estar muy contento.
Story teller	<i>Suddenly dog came along</i>	<i>Suddenly dog came along</i>	<i>Suddenly dog came along</i>		
Dog	<i>wof, wof, wof. Hello Elephant, are you sad?, are you sad?</i>	<i>Wof,wof,wof,Hello elephant! What's the matter?</i>	<i>Wof,wof,wof. Hello Elephant, Happy Christmas What are you doing?</i>	Simula andar como un perro y haz con las manos un gesto de pregunta.	Haz con las manos un gesto de pregunta.
Elephant	<i>It's raining. It's cold, and I want a house. Can you help me?</i>	<i>It's Christmas day, I want a Christmas tree. Can you help me?</i>	<i>I'm happy, I'm decorating my Christmas tree. Can you help me?</i>	Haba llorando, que se note que estás triste.	Simula estar muy contento.
Dog	<i>No, my house is small and you are big</i>	<i>No, I can't.</i>	<i>Yes, I've got a present for your Christmas tree</i>	Dog se marcha	Le entrega el regalo y se marcha.
Elephant			<i>Here you are</i>		
Elephant			<i>Oh, some holly!, thank you dog.</i>		Haz un gesto de sorpresa.
Story -teller	<i>Then, Cat came along</i>	<i>Then, Cat came along</i>	<i>Then, Cat came along</i>		

CHARACTER	DIALOGUES 3 YEARS OLD	DIALOGUES 4 YEARS OLD	DIALOGUES 5 YEARS OLD	GESTURES 3-4 YEARS OLD	GESTURES 5 YEARS OLD
<i>Cat</i>	<i>Miaow, miaow, miaow, Hello Elephant, are you sad?, are you sad?</i>	<i>Miaow, miaow, Hello elephant! What's the matter?</i>	<i>Miaow, miaow, Hello Elephant Happy Christmas What are you doing?</i>	Simula andar como un gato y haz con las manos un gesto de pregunta.	Haz con las manos un gesto de pregunta.
Elephant	It's raining, it's cold and I want house Can you help me?	It's Christmas day and I want a Christmas tree, Can you help me?	I'm happy, I'm decorating my Christmas tree, Can you help me?	Siempre entre sollozos	Simula estar muy contento.
Cat	No, My house is small and you are big	No, I can't	Yes, yes, I've got a present for your big Christmas tree Here you are	Cat se marcha	Le entrega el regalo y se marcha.
Elephant			Oh, <i>one stocking</i> , thank you, Cat.		Haz un gesto de sorpresa.
Story -teller	Later, <i>Rabbit</i> came along	Later, <i>Rabbit</i> came along	Later, <i>Rabbit</i> came along		
<i>Rabbit</i>	Hello Elephant, are you sad?, are you sad?	Hello elephant! What's the matter?	Hello Elephant Happy Christmas. What are you doing?	Intenta caminar como si fueras un conejo y haz con las manos un gesto de pregunta.	Haz con las manos un gesto de pregunta.
Elephant	It's raining, It's cold and I want a house, Can you help me?	It's Christmas day and I want a Christmas tree. Can you help me?	I'm happy, I'm decorating my Christmas tree Can you help me?	Habla llorando, que se note que estás triste.	Simula estar muy contento.
Rabbit	No , my house is small and you are big	No, I can't.	Yes, yes, I've got a present for your Christmas tree Here you are	Rabbit se marcha.	Le entrega el regalo y se marcha.

CHARACTER	DIALOGUES 3 YEARS OLD	DIALOGUES 4 YEARS OLD	DIALOGUES 5 YEARS OLD	GESTURES 3-4 YEARS OLD	GESTURES 5 YEARS OLD
Elephant			Oh, <i>two candles</i> , thank you, Rabbit.		Haz un gesto de sorpresa.
Story -teller	Then, <i>frog</i> came along	Then, <i>frog</i> came along	Then, <i>frog</i> came along		
<i>Frog</i>	Croak, croak, croak Hello Elephant, are you sad?, are you sad?	Croak, croak, croak Hello elephant! What's the matter?	Hello Elephant, Happy Christmas What are you doing?	Simula saltar como una rana y haz con las manos un gesto de pregunta.	Haz con las manos un gesto de pregunta.
Elephant	It's raining, It's cold and I want a house, Can you help me?	It's Christmas and I want a Christmas tree Can you help me?	I'm happy, I'm decorating my Christmas tree Can you help me?	Siempre entre sollozos	Simula estar muy contento.
Frog	No, my house is small and you are big.	No, I can't.	Yes, Yes, I've got a present for your Christmas tree.	Frog se marcha.	Le entrega el regalo y se marcha.
Elephant			Oh, <i>three tinsels</i> , thank you, Frog.		
Story -teller	Then, <i>Gorilla</i> came along	Then, <i>Gorilla</i> came along	Then, <i>Gorilla</i> came along		Haz un gesto de sorpresa.
<i>Gorilla</i>	Hii,hii,hii, Hello Elephant, are you sad?., are you sad?	Hii,hii,hii, Hello Elephant What's the matter?	Hello Elephant Happy Christmas What are you doing?	Simula andar como un gorila y haz con las manos un gesto de pregunta.	Haz con las manos un gesto de pregunta.
Elephant	It's raining, It's cold and I want a house Can you help me?	It's Christmas and I want a Christmas tree Can you help me?	I'm happy, I'm decorating my Christmas tree Can you help me?	Siempre entre sollozos	Simula estar muy contento.
Gorilla	No, <i>but I've got an idea. Let's call Father Christmas</i>	No, <i>but I've got an idea! Let's call Father Christmas</i>	Yes, yes, I've got a present for your Christmas tree Here you are		
Elephant			Oh, <i>four bubbles</i> , thank you, Gorilla.		

CHARACTER	DIALOGUES 3 YEARS OLD	DIALOGUES 4 YEARS OLD	DIALOGUES 5 YEARS OLD	GESTURES 3-4 YEARS OLD	GESTURES 5 YEARS OLD
Story -teller	<i>Now Elephant and gorilla called father Christmas</i>	<i>Now Elephant and gorilla called father Christmas</i>	<i>Suddenly Father Christmas came.</i>		Simula andar como Father Christmas con un saco muy grande colgado a la espalda.
Gorilla / Elephant	<i>Father Christmas, Father Christmas!!</i>	<i>Father Christmas, Father Christmas!!</i>		Ahora expresa tu felicidad, y grita con todas tus fuerzas llamando a Father Christmas	
Father Christmas	<i>Ho-ho-ho Hello, I am Father Christmas. What's the matter?</i>	<i>Ho-ho-ho Hello, I am Father Christmas. What's the matter?</i>	<i>Hello Elephant, Happy Christmas, What are you doing?</i>	Camina simulando ser gordo y llevar un gran saco sobre los hombros.	Haz con las manos un gesto de pregunta.
Elephant	<i>Hello, Father Christmas It's raining, It's cold and I want a house, Can you help me?</i>	<i>Hello, Father Christmas , It's Christmas Day , I want a Christmas tree Can you help me?</i>	<i>Hello Father Christmas, I'm decorating my Christmas tree, Can you help me?</i>	Sigue sollozando, pero con menos intensidad y con cara de sorpresa.	Haz un gesto de sorpresa.
Father Christmas	<i>Abracadabra, abracadoo ... One, two three, a house for you</i>	<i>Abracadabra, abracadoo, one, two, three, a Christmas tree for you</i>	<i>Yes, yes, I've got a present for your Christmas tree Here you are</i>		
Elephant			<i>Oh, five bells, thank you Father Christmas.</i>		Haz un gesto de sorpresa.
Story -teller	<i>Elephant was very, very happy. And he and his friends sang this Christmas carol.</i>	<i>Elephant was very, very happy. And he and his friends sang this Christmas carol.</i>	<i>Now all the animals sang "Jingle Bells" the Christmas carol.</i>	Ahora comienzas a cantar el villancico y si tienes posibilidad, es mejor cantar acompañados de la grabación musical	Ahora comienzas a cantar el villancico y si tienes posibilidad, es mejor cantar acompañados de la grabación musical

Christmas carols

Tres años: ON CHRISTMAS DAY

On Christmas day ,hey, hey, hey, hey,
We have a tree, i, i, i, i,
Father Christmas comes, a, a, a, a,
For you and me, i, i, i, i, (se repite lo mismo hasta cuatro veces)
(CD Robbit Rabbit-1 de Heinemann)

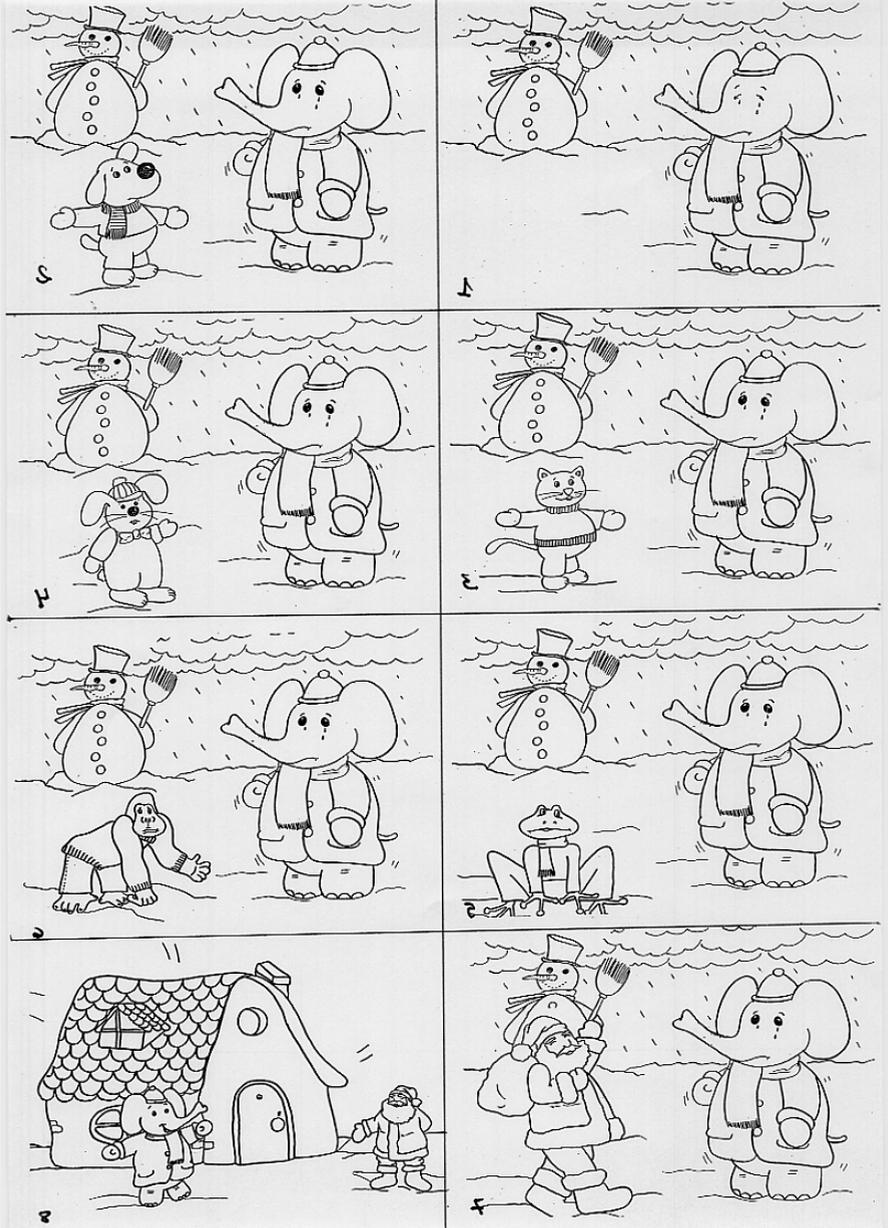
Cuatro años: OH CHRISTMAS TREE!

Oh Christmas tree, oh christmas tree
How big and green you are
Oh christmas tree, oh christmas tree
With your yellow star (se repite lo mismo dos veces)
(CD Bertie Bear- 1) Burlington

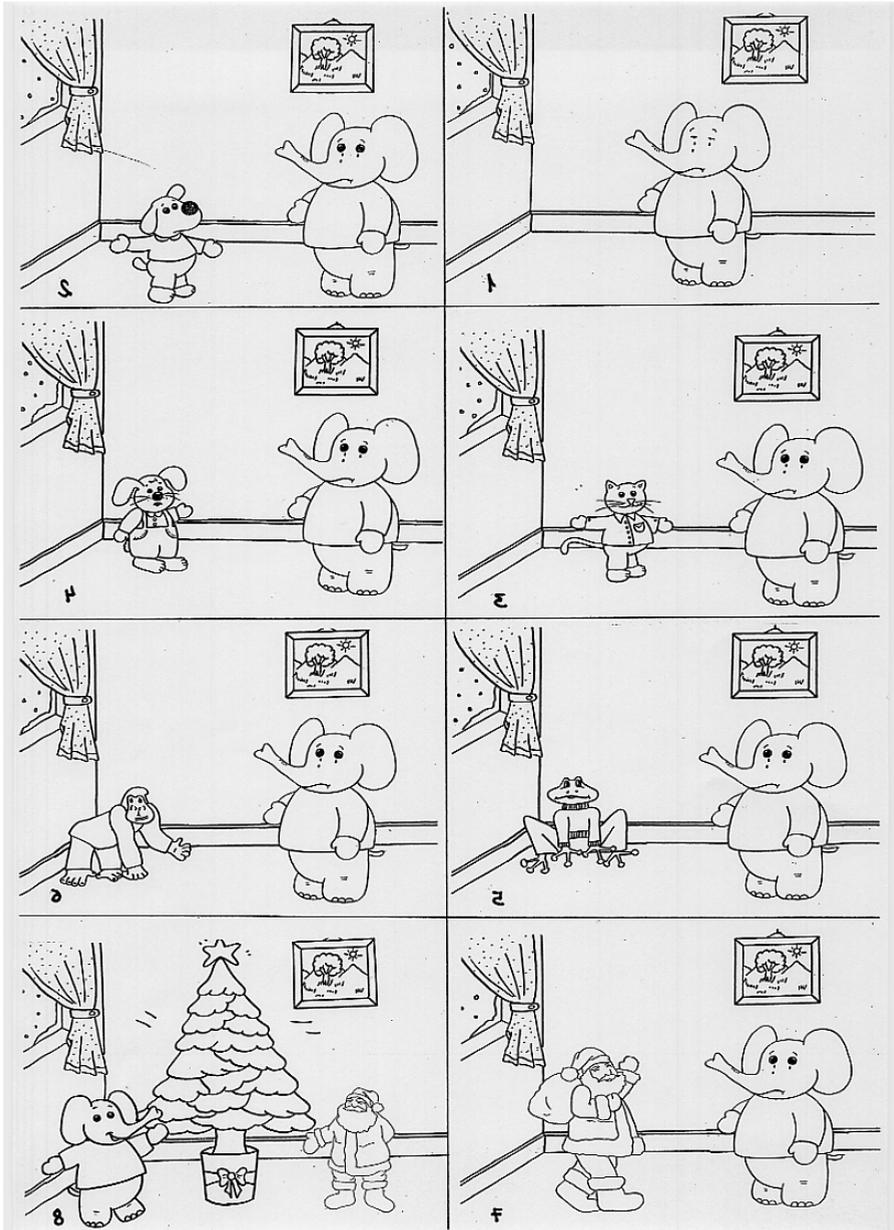
Cinco años: JINGLE BELLS

Jingle bells, jingle bells
Jingle all the way
Oh what fun is it to ride
On a one horse open sleigh, hey! (se repite dos veces)
(CD Bertie Bear-2) Burlington

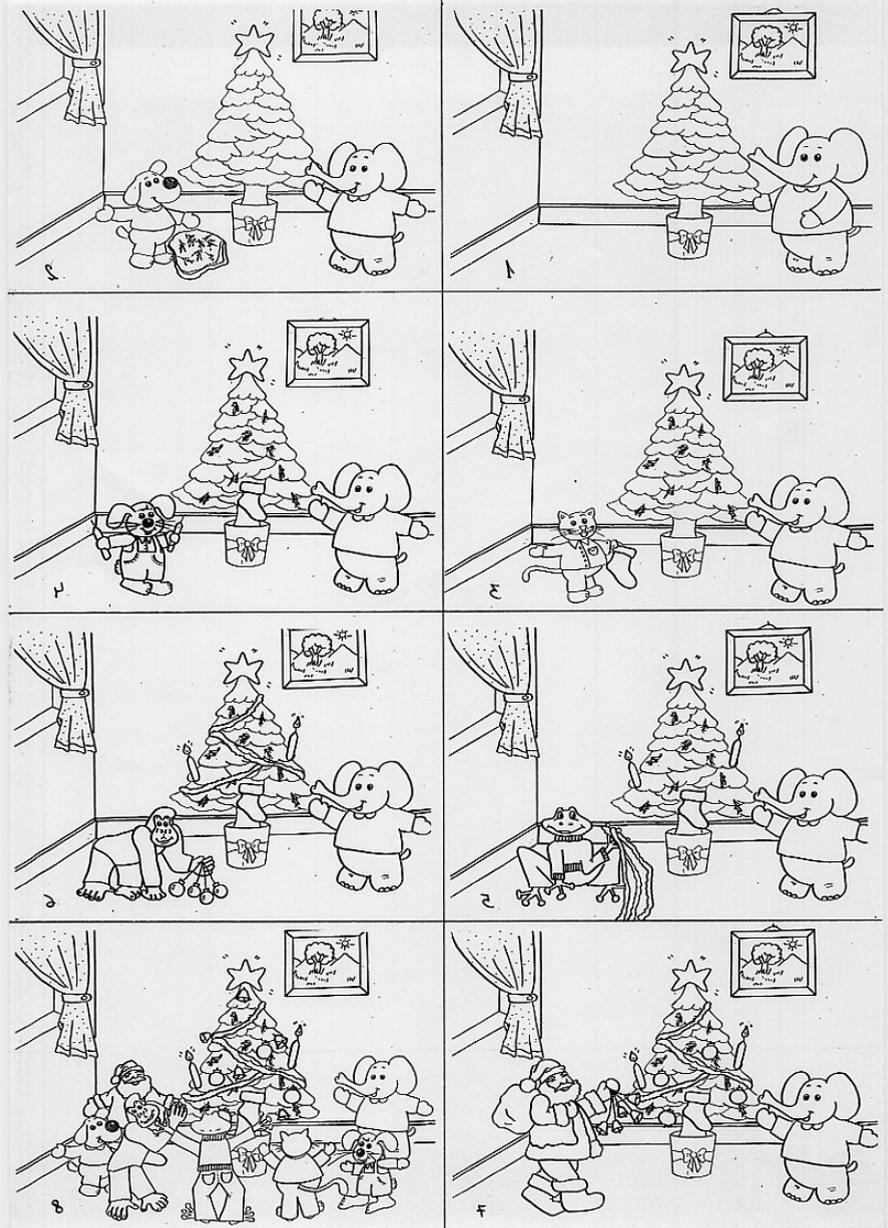
Nota.- Los tres cursos pueden aprender, si el profesor cree oportuno, “MERRY CHRISTMAS”



Cuento 3 años



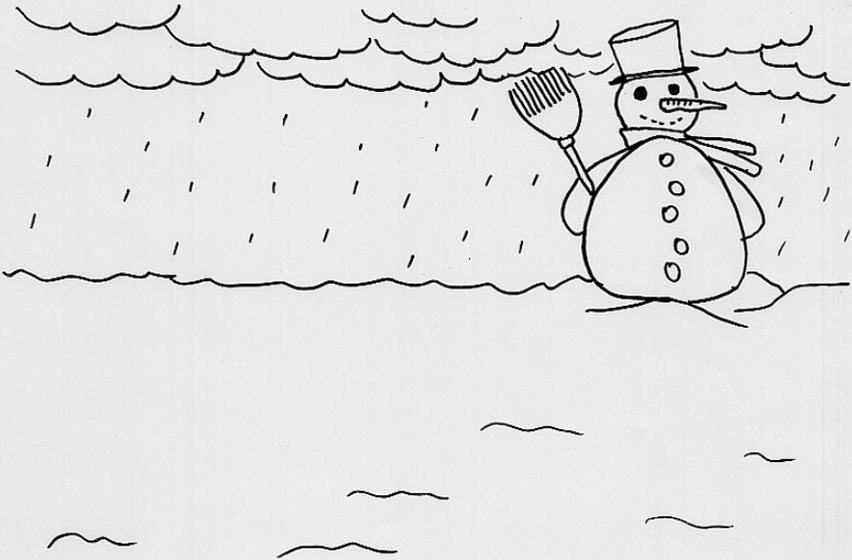
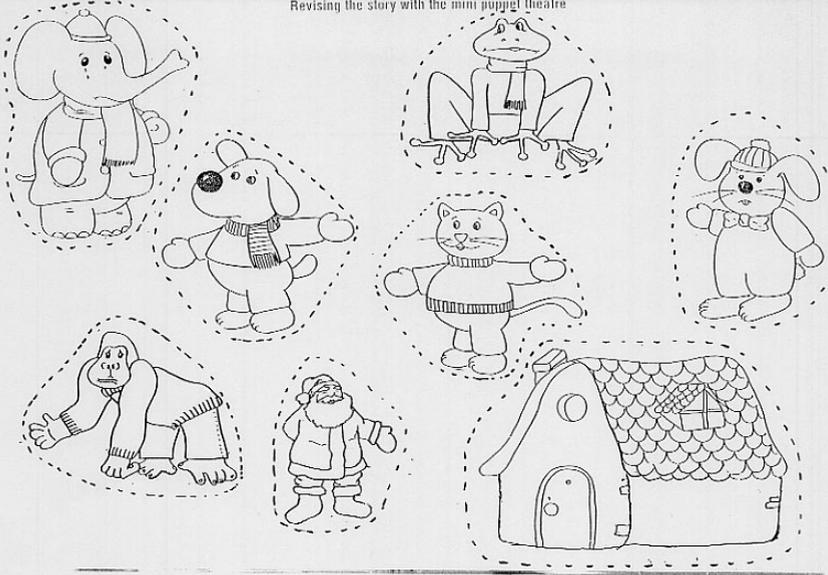
Cuento 4 años



Cuento 5 años

Mini puppet theatre and cut out puppets

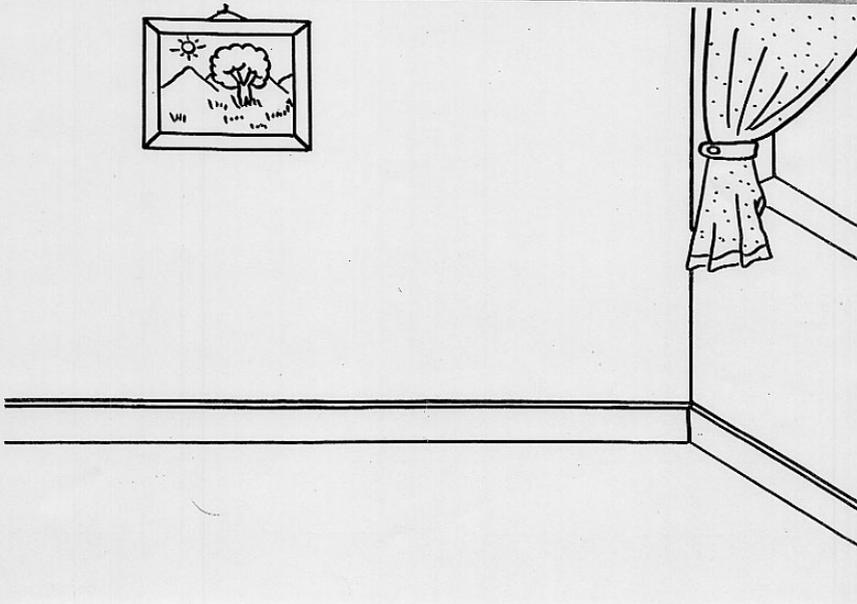
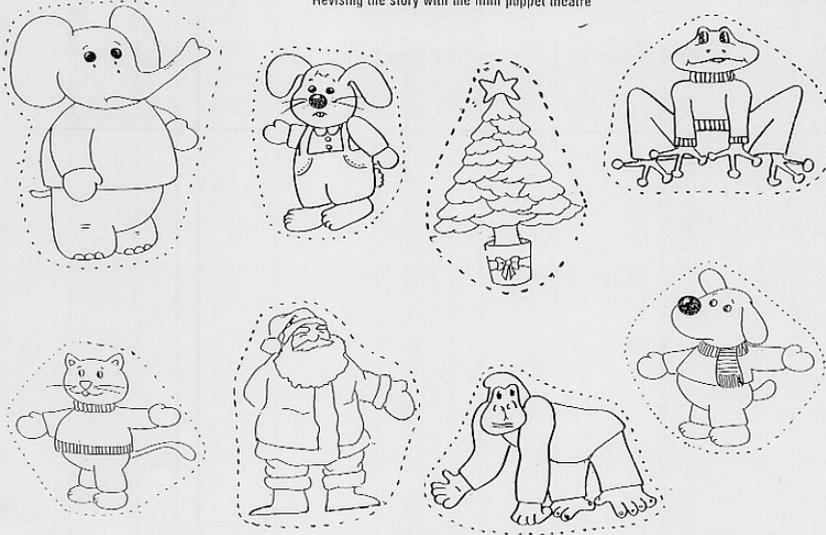
Revising the story with the mini puppet theatre



Teatro 3 años

Mini puppet theatre and cut out puppets

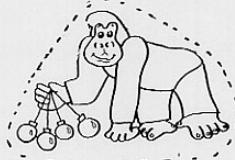
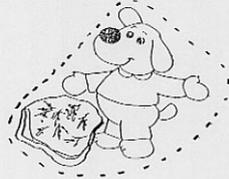
Revising the story with the mini puppet theatre



Teatro 4 años

Mini puppet theatre and cut out puppets

Revising the story with the mini puppet theatre



Teatro 5 años

Valoración personal

El pasado mes de diciembre de 2002 trabajamos el proyecto que ahora presentamos, en nuestras aulas y con nuestros alumnos. Creemos que la experiencia ha sido muy positiva en todos los aspectos. Desde el punto de vista metodológico los cuentos funcionaron muy bien pues los niños aprendieron las estructuras lingüísticas y los villancicos propuestos en los objetivos. Desde el punto de vista de la comunicación los niños lograron interiorizar el cuento y fueron capaces de representarlo y finalmente desde el punto de vista social resultó espectacular pues los padres y madres que asistieron al festival de Navidad pudieron ver como sus hijos eran capaces de hablar y cantar en inglés con tan sólo tres, cuatro y cinco años. Para los niños resultó una experiencia satisfactoria y motivadora al poder demostrar en público y ante sus padres que sabían hablar en inglés.

Bibliografía

SOBERON, A. y READ, C. (2002). Roby Rabbit. Oxford: Macmilan-Heineman.
OBJETIVOS.- English for early years, by Ana Soberón.
CANCIONES.- Heinemann, Burlington.
METODOLOGÍA.- Pérez Esteve y Roig Struch.

Unidades didácticas para Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria: “The four musicians”, “Let’s go shopping”, “Let’s go to school”, “The little chick”

JESÚS ANTONIO LORCA
JOSÉ ALBERTO RUIZ MARTÍNEZ
M^a LOURDES SÁNCHEZ LOZANO
M^a JOSÉ MARTÍNEZ MORENO
ANA VICENTE MARÍN
Seminario CPR Lorca

Unidad didáctica “The Four Musicians”

Justificación

Esta unidad didáctica ha sido elaborada para el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. Si tenemos en cuenta las características de los alumnos de estas edades, podremos entender el gran interés que en ellos despiertan los animales. Por ello, utilizar animales como personajes de una historia, es algo que facilitará su aproximación a la utilización de la lengua extranjera.

Por otro lado aprovecharemos tal circunstancia para introducir una serie de instrumentos musicales, siendo estos algunos de los más próximos y conocidos por los alumnos.

Por medio de esta unidad didáctica también se pretenden trabajar valores vinculados a aspectos como *la convivencia, la tolerancia y la aceptación de las diferencias individuales*, y que están estrechamente relacionados con temas transversales como la Educación para la Paz, Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos y, sobre todo, con la Educación Moral y Cívica.

La novedad de estos materiales radica en la ausencia de los mismos para el primer ciclo de Educación Primaria. Esto representa un elemento a tener en cuenta puesto que, con la publicación del nuevo decreto del currículo para la Región de Murcia (Decreto 111/02), la enseñanza del inglés se implanta con carácter obligatorio en el primer ciclo de Educación Primaria.

Fundamentación teórica

Como todos sabemos, la enseñanza de las lenguas ha sufrido una gran transformación en los últimos años. Anteriormente, se asociaba el aprendizaje de una lengua extranjera con ser capaz de traducir frases, con conocer su gramática, etc.

Hoy en día dicha perspectiva ha variado. La palabra que define este cambio es “*comunicación*”, entendiéndose así, que la finalidad de aprender una lengua es la de ser capaz de utilizarla para comunicarse con otros.

Si tenemos esto en cuenta, nos resultará más fácil entender la propia opción comunicativa del área de lenguas extranjeras. Pero existe otra gran variedad de factores que hemos tenido en cuenta para elaborar dichos materiales. Uno de nuestros principales objetivos ha sido el de proponer algo *aplicable*, es decir, que este trabajo sea realmente útil dentro del aula, no un cúmulo de ideas que sirven para ocupar un papel.

A lo largo de la unidad, se proponen el uso de toda una serie de *rutinas*, que además de servir para poner a los alumnos en contacto con el inglés, permiten introducir unos aspectos lingüísticos de forma contextualizada.

De igual modo, se sigue un *planteamiento cíclico* de los contenidos, donde hay aspectos que se van reciclando para favorecer el *aprendizaje significativo* de los alumnos.

La *variedad de actividades*, que tienen como eje el propio alumno, permiten que el interés de los alumnos no se pierda. Entre ellas destacan algunas como el uso de un cuento que muchos de los alumnos conocen, el uso de una canción, etc.

Materiales elaborados

En cuanto a los *objetivos generales* de la Educación Primaria que se pretenden alcanzar destaca ante todo el que hace referencia al número 2 “comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en la lengua extranjera objeto de estudio, así como adquirir las habilidades necesarias para su utilización en contextos comunicativos”.

En cuanto a los *objetivos generales del área de inglés* diremos que se pretenden alcanzar los siguientes:

1. Comprender y utilizar con fines concretos las informaciones globales y específicas contenidas en textos orales relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos.
2. Utilizar de forma oral la lengua extranjera para comunicarse tanto en las actividades habituales de clase, como en las situaciones creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal.
6. Valorar positivamente el conocimiento de las lenguas extranjeras como necesidad impuesta por la sociedad actual, mostrando una actitud abierta hacia otras sociedades y otras culturas.
7. Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación.
8. Utilizar, en el aprendizaje de la lengua extranjera, los conocimientos y experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.
9. Reconocer y utilizar los patrones sonoros, rítmicos y de entonación que tienen función significativa en el acto de la comunicación.
10. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.
11. Adquirir conciencia de la propia capacidad para aprender la lengua extranjera, mostrando una actitud desinhibida con las producciones propias y respetuosa con los demás.

Algunos de los *objetivos didácticos* de esta unidad son:

- Aceptar y utilizar la lengua extranjera como vehículo de comunicación en las actividades habituales de la clase: saludos, instrucciones, despedidas, etc.
- Comprender los acontecimientos del cuento “The four musicians”.
- Mostrar la comprensión de instrucciones a través de respuestas no verbales.
- Secuenciar el cuento utilizando fichas creadas a tal efecto.
- Practicar el ritmo y la entonación en la canción “ I’m the music man”
- Trabajar en grupo mostrando actitudes de colaboración y participación.

En cuanto a los *contenidos*, hemos de destacar la inclusión de conceptos, procedimientos, y actitudes. Sobre los *conceptos*, destacaremos los siguientes:

FUNCIONES:	EXPONENTES GRAMATICALES:	VOCABULARIO:	PRONUNCIACIÓN:
Identificar personajes del cuento. Pedir y dar información acerca de algunos de los personajes del cuento. Expresar acciones a través de lenguaje no verbal para identificar animales e instrumentos.	Utilización de preguntas y respuestas en el contexto de un diálogo establecido entre los personajes. Uso de adjetivos como por ejemplo big, small, far, etc.	Campo semántico de los animales domésticos: cat, dog, donkey & cock. Instrumentos musicales: guitar, piano, flute, trumpet.	Practicar los sonidos /g/ y /k/ Practicar el ritmo y la entonación en la canción.

PROCEDIMIENTOS,	ACTITUDES
- Escucha y discriminación de sonidos relacionados con instrumentos y animales domésticos. - Uso de gestos mientras escuchan la canción. - Escuchar para obtener información de carácter global. - Escuchar para obtener información de carácter específico.	- Mostrar respeto por el medio ambiente - Aceptar la lengua extranjera como un vehículo de comunicación dentro del aula. - Colaborar con los compañeros en actividades de grupo.

La estructuración de las *sesiones* y de las *actividades* es la siguiente:

PRIMERA SESIÓN	SEGUNDA SESIÓN	TERCERA SESIÓN	CUARTA SESIÓN	QUINTA SESIÓN
Warm-up	Warm-up	Warm-up	Warm-up	Warm-up
Setting	Listening activity	Retelling	Song	Revision activity
Recognition activities	Matching	Recognition	Guessing game	Class survey
Bye-bye	Bye-bye	Revision activity	Bye-bye	Revision activity
		Bye-bye		Bye-bye

De los *criterios de evaluación*, citaremos los siguientes:

- Que los alumnos sean capaces de utilizar la lengua extranjera como vehículo de comunicación en las actividades habituales de clase: saludos, instrucciones, despedidas, etc.
- Que los alumnos sean capaces de comprender los acontecimientos del cuento "The four musicians".
- Que los alumnos sean capaces de demostrar la comprensión de instrucciones a través de respuestas no verbales.

- Que los alumnos sean capaces de secuenciar el cuento utilizando fichas creadas a tal efecto.
- Que los alumnos sean capaces de practicar el ritmo y la entonación en la canción “ I’m the music man”.
- Que los alumnos sean capaces de trabajar en grupo mostrando actitudes de colaboración y participación.

Conclusiones

Como resumen a todo lo indicado hasta ahora, destacar que la finalidad de esta unidad didáctica es puramente instrumental. Pretendemos así propiciar que otros maestros y maestras tengan al alcance de su mano nuevas propuestas, que faciliten la labor docente.

Además, un aspecto muy a tener en cuenta es el propio alumno, que siempre ha sido tenido en cuenta, para procurar no imponerle temas que no le interesen o queden muy lejos de su realidad. Así pues, esta perspectiva comunicativa, centrada en el alumno se puede observar a lo largo de toda la unidad, con la variedad de materiales que se aportan.

2. Unidad didáctica “Let’s go shopping”

Justificación

La intención de esta unidad didáctica es acercar al alumno a la nueva moneda (EURO) y facilitar el contacto con la moneda, y la adquisición de rutinas tales como comprar, vender, despedirse, utilizar normas de cortesía, etc. Para el desarrollo de dicha unidad tendremos en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, los cuales son necesarios para adquirir un aprendizaje significativo. Por ejemplo, operaciones directas como sumar, restar, etc.; posibilitar el conocimiento de los números, normas básicas de convivencia, entre otros.

Esta unidad didáctica va destinada al primer ciclo de Educación Primaria y se podrá desarrollar en el primer curso a lo largo del tercer trimestre, adaptándola siempre a las circunstancias ambientales y personales de los alumnos.

La principal novedad que pretendemos con esta unidad es la de acercar al alumno a los conceptos y hechos muy presentes en la vida diaria: comprar, vender, utilizando para ello la nueva moneda europea.

Fundamentación teórica

Los fundamentos teóricos en los que se basa esta unidad son el estudio y desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, listening, speaking, reading y writing, pero adaptados al nivel de los alumnos y tomando como referencia la teoría de la *Competencia Comunicativa* de David Hymes, en la que la interacción comunicativa se basa no solo en factores lingüísticos, sino también en factores extralingüísticos, es decir, el conocimiento y la capacidad de usar el lenguaje dentro de un contexto, como se puede comprobar en las actividades y la historieta desarrolladas.

También haremos referencia a los ejercicios de respuesta física total, *TOTAL PHYSICAL RESPONSE*, que asocia el aprendizaje del inglés, en este caso, con la realización de movimientos de respuesta ante determinadas órdenes.

MATERIALES	ELABORADOS
• Un cuento donde se expresan las situaciones que aparecen en la justificación.	• Fotocopias de monedas de euro.
• Flashcards con: apple, orange, milk, bread, meat, chicken, and pork.	• Un póster donde aparecen las tiendas y el vocabulario aprendido en la unidad.
• Piezas de fruta, de plástico, dibujos o incluso reales.	• Fichas para colorear.
• Transparencias con distintos tipos de comercios.	• Fichas para rellenar huecos.
• Un booklet, en el que los niños practican el cuento tanto con los compañeros como en casa con los hermanos, padres. Para ello utilizarán un separador	

Objetivos generales de etapa

En cuanto a los *objetivos generales* de la Educación Primaria que se pretenden alcanzar destaca ante todo el que hace referencia al número 2 “comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en la lengua extranjera objeto de estudio, así como adquirir las habilidades necesarias para su utilización en contextos comunicativos”.

Objetivos generales de área

En cuanto a los *objetivos generales del área de inglés* diremos que se pretenden alcanzar los siguientes:

Comprender y utilizar con fines concretos las informaciones globales y específicas contenidas en textos orales relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos.	
Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación.	Utilizar de forma oral la lengua extranjera para comunicarse tanto en las actividades habituales de clase, como en las situaciones creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal.
Utilizar, en el aprendizaje de la lengua extranjera, los conocimientos y experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.	Reconocer y utilizar los patrones sonoros, rítmicos y de entonación que tienen función significativa en el acto de la comunicación.
Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.	Adquirir conciencia de la propia capacidad para aprender la lengua extranjera, mostrando una actitud desinhibida con las producciones propias y respetuosa con los demás.

Algunos de los *objetivos didácticos* de esta unidad son:

Reconocer e identificar el vocabulario referente a la unidad, relacionado con el euro y su uso.	Utilizar correctamente el saludo y la despedida
Repasar vocabulario relacionado con la comida, los colores y los números	
Comprender y ser capaz de dramatizar una historia sencilla.	Participar activamente en las actividades de clase.

En cuanto a los *contenidos* los siguientes:

Sobre los *conceptos*, destacaremos los siguientes:

FUNCIONES:	EXPONENTES GRAMATICALES:	VOCABULARIO:
Identificar personajes de la historieta. Pedir y dar información acerca de algunos de la historieta. Expresar acciones a través de lenguaje no verbal para identificar alimentos, números, colores, monedas. Saludar y despedirse.	Utilización de preguntas como "how much is it?" "What do you want?" Respuestas a dichas preguntas como "It's 2 €"	Campo semántico de los alimentos. Los colores. Los números.

PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Utilización de una historia para poner en práctica la rutina de comprar.	Interés por participar en las actividades relacionadas con la vida real.
Uso del role-play para el desarrollo del aprendizaje significativo.	Respeto por la lengua y la cultura anglosajona.
Memorización del vocabulario a partir del juego.	Respeto e interés por utilizar las normas básicas de cortesía.
Utilización de actividades de colorear para afianzar el vocabulario.	Disfrute con la dramatización de un cuento.
	Colaborar con los compañeros en actividades de grupo.

Actividades – sesiones

Esta unidad didáctica está temporalizada en 6 sesiones que siguen el mismo patrón en su desarrollo que es el siguiente:

En la primera sesión se realizará un brainstorming para evaluar los conocimientos previos de los alumnos.

- Actividad de calentamiento.
- Recordar contenidos previamente adquiridos.
- Introducción de vocabulario y estructuras nuevas, así como realización de actividades centradas en esta unidad.
- Actividad de despedida.

Temas transversales

En esta unidad se trabajan estos temas transversales:

- Educación del consumidor.
- Educación para la igualdad de oportunidades de los sexos (coeducación).
- Educación para la paz.

Criterios de evaluación

- Reconoce e identifica el vocabulario referido al euro.
- Identifica el vocabulario relacionado con los números.
- Utiliza el vocabulario de colores y alimentos.
- Sabe saludar y despedirse adecuadamente.
- Comprende y dramatiza la historia en la unidad didáctica.
- Participa activamente en actividades de compra, venta, etc.

Conclusiones

Esta unidad didáctica puede representar no solo un medio para aprender inglés, sino que además sirve para que los niños aprendan de modo significativo y lo más real posible a manejar el euro y a ir a comprar a la tienda.

Posee todos los ingredientes que hemos considerado como importantes para cualquier unidad didáctica, como son una historieta, una canción, elaboración propia del material por parte de los alumnos, uso de flashcards, role-play, brainstorming, ejercicios de listening, speaking, reading y writing, juegos y Total physical response, etc.

Esperamos que pueda resultar útil para los demás compañeros en su recopilación de materiales.

Bibliografía

BREWSTER, J: "The Primary English Teacher's Guide" Penguin (1992)

DUNN, O: "Beginning English with Young Children" Macmillan Press (1983)

HADFIELD, J: "Classroom Dynamics", Oxford University Press (1992)

Decreto 111/02 de 13 de Septiembre (BORM de 14 de Septiembre) por el que se establece el Currículo de Educación Primaria de la región de Murcia.

3. Unidad didáctica "Let's go to school"

Justificación

Esta unidad didáctica está destinada a los alumnos de Educación Infantil para los que es su primer contacto con la lengua inglesa. Su intención es acercar al alumnado a un nuevo entorno, el colegio, y hacerle más fácil su primer contacto con una lengua extranjera como es el inglés, proporcionándole un vocabulario básico que le permita comunicarse en clase; por ello hemos elegido concretamente los *objetos de clase* y el *saludo y despedida* como contenidos pues consideramos que son necesarios para la rutina que queremos establecer en clase y ayudarán al alumno a familiarizarse con el aula.

Incorporamos el juego como un elemento motivador para la eficacia del aprendizaje con la intención de que su primer contacto con la lengua inglesa sea divertido y motivador, con lo cual esperará con alegría la llegada de el /la maestro/a para aprender jugando, coloreando, dramatizando... etc.

Fundamentación teórica

Esta unidad didáctica está basada en el desarrollo de dos de las cuatro destrezas lingüísticas: *listening* y *speaking*, adaptadas al nivel y necesidades de los alumnos de esta etapa de Educación infantil. La enseñanza del inglés en educación Infantil tiene un carácter eminentemente práctico por lo que hemos tenido en cuenta para su enseñanza-aprendizaje lo siguiente:

1. Tendremos en cuenta la corta duración de su capacidad de atención por lo tanto las sesiones tendrán una duración de 25 a 30 minutos.
2. El *silent period* conocido como el periodo que necesita el niño para asimilar el nuevo idioma, durante el cual reciben mucho *speaking* pero suelen tardar en atreverse a producir la nueva lengua.
3. La importancia que tiene en la clase el crear un buen ambiente afectivo y estimulante para favorecer su autoestima.
4. Sabiendo que a esta edad son muy importantes para dar a los niños la seguridad ante el nuevo idioma, por eso las clases comienzan y acaban del mismo modo.
5. El lenguaje que utilizamos no es ni muy sencillo ni demasiado complejo, siendo muy repetitivas las ordenes y mandatos.
6. Los cuentos, juegos y canciones que forman parte de sus intereses los utilizaremos como medios para la consecución de los objetivos de esta unidad didáctica.
7. El uso de la lengua inglesa como único medio de comunicación en clase sería lo ideal pero siempre procurando hacer saber a los alumnos que podrán comunicarse en su lengua materna con su profesor cada vez que lo necesite.

Materiales elaborados

Los materiales que se han elaborado para esta unidad didáctica han sido muy variados, pero en cualquier caso, de entre los más significativos destacaremos la utilización de una canción, la presentación de una breve historieta, así como el uso de visuales y objetos reales, entre otros.

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA
<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos. • Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con las de los demás. • Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas. • Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión. • Comunicarse con los demás utilizando el lenguaje oral y corporal para expresar sus sentimientos, deseos y experiencias, y para influir en el comportamiento de los otros. • Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer e identificar el vocabulario referente a los objetos de la clase. • Utilizar correctamente el saludo y la despedida. • Valorar la importancia de saludar con respeto a los demás. • Comprender y dramatizar una historia sencilla. • Participar activamente en las actividades de clase. • Reconocer y realizar correctamente las órdenes y expresiones objeto de estudio.

Contenidos

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>Que hacen referencia a funciones del lenguaje, tales como presentarse, saludar, pedir algo, etc.</p> <p>Relacionados con estructuras gramaticales; por ejemplo: "What's your name?"</p> <p>Vocabulario y expresiones relacionadas con saludar y despedirse como: "hello", "Goodbye", "bye". Así como otros vocablos relacionados con los elementos del aula, por ejemplo: blackboard, crayon, table, chair, book, etc.</p>	<p>Utilización de canciones para presentarse y afianzar el vocabulario</p> <p>Memorización del vocabulario a partir del juego</p> <p>Utilización de actividades de colorear para afianzar el vocabulario</p> <p>Uso de la dramatización como recurso expresivo</p> <p>Utilización del juego como un medio del aprendizaje</p>	<p>Interés por participar en las actividades del aula</p> <p>Respeto por la lengua y la cultura anglosajona</p> <p>Valoración de la importancia de disfrutar con un cuento</p>

Lessons

PRIMERA SESIÓN	SEGUNDA SESIÓN	TERCERA SESIÓN
Hello song	Hello song	Hello song
Storytelling	Mechanical drill	Game
Matching	Retelling	Story review
Goodbye song	Recognition activity	Goodbye song
	Goodbye song	

CUARTA SESIÓN	QUINTA SESIÓN	SEXTA SESIÓN
Hello song	Hello song	Song "What's your name?"
TPR game	TPR game	Organizational
Colouring activity	Retelling	Acting out activity
Song "What's your name?"	Goodbye song	Goodbye song

Temas transversales

- Educación moral y cívica, saludos, despedidas y orden en los turnos de los juegos.
- Educación para la paz, respeto por la lengua y la cultura anglosajona.

Criterios de evaluación

- Reconoce e identifica el vocabulario referente a los objetos de la clase
- Utiliza correctamente el saludo y la despedida
- Valorar la importancia de saludar con respecto a los demás
- Comprende y dramatiza una historia sencilla
- Participa activamente en las actividades de clase
- Reconoce y realiza correctamente las órdenes y expresiones objeto de estudio.

Conclusiones

Podemos resaltar que a lo largo de esta unidad didáctica hemos creado unas rutinas y estructuras de clase que han sido aceptadas y asimiladas por los alumnos los cuales demuestran saber qué deben hacer y decir en cada momento.

El cuento y la canción han resultado muy motivadores y hacen que el alumno utilice las expresiones a la hora de comunicarse con el profesor, saludándonos por los pasillos en la lengua inglesa, *hello teacher!* y preguntado cosas como *¿teacher tenemos hoy ingles?*, cumpliéndose así nuestro objetivo principal que es que les guste y además que usen el idioma inglés.

A través de las actividades de TPR hemos podido evaluar a aquellos alumnos que se limitan a asentir o a negar con la cabeza, negándose a hablar, comprobando que comprenden nuestras órdenes y preguntas a través de sus gestos y mímica.

Bibliografía

LUCIA TOMAS & VICKY GIL. (2000). *Teddy's Train A*. Oxford University Press. Currículo de la Educación Infantil (MECD)

4. Unidad didáctica "The little chick"

La posibilidad de la comunicación en una lengua extranjera se ha convertido progresivamente en una necesidad en la sociedad actual, más aún si consideramos el nuevo marco de la Unión Europea. Por esta razón creemos que la enseñanza del inglés debe realizarse desde edades tempranas en el ámbito educativo, como posibilidad de acercar cuanto antes la realidad con la que los alumnos se van a encontrar.

En el presente trabajo se han recogido las reflexiones que el grupo obtuvo al realizar y poner en la práctica la unidad didáctica "*The Little Chick*", de la profesora *Saro Manrique*. Esta práctica se realizó con alumnos de Educación Infantil de 4 y 5 años.

La introducción de esta unidad didáctica en edades tempranas tuvo una valoración muy positiva en cuanto que los alumnos adquirirían nuevos conceptos, como el desarrollo de un pollito desde que es huevo, pero con la novedad de que era desarrollado en inglés. También fueron capaces de adquirir ciertos hábitos que están presentes en los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil, como el desarrollo de la autonomía, conocer el entorno que les rodea, enriquecer sus posibilidades representativas y de comunicación, etc.

La *metodología* empleada en el transcurso de esta unidad se basó en las experiencias del alumno, en la canción, el juego y en un ambiente de afecto y confianza. También se basó en el principio de globalización, ya que los alumnos no solo aprendieron conceptos de una lengua extranjera, sino también conceptos nuevos que todavía no habían adquirido en su lengua materna.

Al fomentar y estimular el desarrollo de la autonomía mediante el rol del "protagonista" que se le daba cada día a un alumno, se conseguía uno de los objetivos principales de la Educación Infantil.

Por otro lado, también se trató de ayudar al alumno a reconocer el valor comunicativo que tiene el aprendizaje de una segunda lengua, pues en el transcurso de la clase se utilizaba solamente el inglés como medio de comunicación. Debemos tener en cuenta que para el desarrollo de una clase de lenguas extranjeras en el aula de Educación Infantil el profesor debe adaptar el vocabulario siendo lo más comprensible posible, usando mucho los gestos y movimientos corporales, al igual que representaciones con flahcards o dibujos, e incluso objetos reales, posibilitando así la comprensión de los mensajes.

Los alumnos mostraron un gran interés en el desarrollo de las actividades y una gran participación en cada una de ellas.

Las sesiones se centraban fundamentalmente en siete puntos básicos que se repetían en cada una de ellas:

- La rutina de los saludos al comenzar la clase.

- La organización de la clase. ¿Dónde nos vamos a situar para la actividad?.
- Revisión de los conocimientos previamente adquiridos.
- Una actividad receptiva en la que aprenden nuevos conceptos.
- Una actividad productiva para que los alumnos practiquen lo aprendido.
- La revisión de lo aprendido hoy.
- Por último, la rutina de despedida.

Los *materiales* utilizados para el desarrollo de la unidad didáctica son principalmente fotocopias de los animales que aparecen en la historia. Una de las observaciones que se destacan en la valoración de esta unidad es la gran dedicación requerida para elaborar los materiales por parte del profesor. Este debe colorear y plastificar los dibujos para su mejor mantenimiento y utilización en la clase.

La unidad didáctica “The Little Chick” contribuye al desarrollo y consecución de los siguientes *objetivos generales* de la etapa de Educación Infantil:

- b. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional.
- e. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman.
- h. Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros.

Para la consecución de estos objetivos generales, que se refieren al conjunto de ámbitos de desarrollo (intelectual, físico, afectivo, etc.), es necesario concretarlos en otros objetivos más concretos, fácilmente evaluables. Estos objetivos son los que se esperan alcanzar en la unidad didáctica y son los siguientes *objetivos didácticos*:

1. Compresión del ciclo vital de las aves.
2. Uso de las expresiones necesarias para representar la historia.
3. Uso de la rima.
4. Contar la historia utilizando los “booklets”.
5. Desarrollar hábitos que fomenten el asumir responsabilidades en el aula.
6. Lograr una mayor autonomía.

Los *contenidos* reflejados en la unidad didáctica hacen referencia al bloque de contenidos de la expresión y comunicación oral. Debemos considerar que tanto en Educación Infantil, como en el primer ciclo de Educación Primaria, el currículo solamente hace mención a dos bloques de contenidos: el de la

comunicación oral y el de los aspectos socioculturales. En estas edades los alumnos se están iniciando en la lecto-escritura de la lengua materna, por lo que se hace más énfasis en el desarrollo de la comprensión y la expresión de la lengua oral.

Los conceptos que aparecen en la historia y en el resto de actividades, como canciones y juegos, están basados fundamentalmente en estructuras sencillas y repetitivas, fáciles de aprender para el alumno de estas edades. Además, siempre se ha tenido en cuenta el desarrollo evolutivo del niño y sus características específicas.

Los procedimientos se centraban en el “aprender a aprender” por parte de los alumnos, y las actitudes más significativas en el transcurso de las actividades eran el fomento de la autonomía y la aceptación de una lengua extranjera como medio de comunicación.

El desarrollo de las *actividades* contenidas en este trabajo se ha enfocado en el juego y la canción, además de la historia central de la unidad, es decir, “The Little Chick”. Estas actividades se han llevado a cabo en cinco sesiones de menos de una hora cada una. En ellas se seguía un guión orientativo de toda la sesión, como hemos visto anteriormente.

La utilización del lenguaje oral en el aula permite expresar al alumno libremente sus impresiones, lo cual nos permitirá evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la *evaluación* del proceso no la realiza solamente el maestro, sino también el alumno aportando la valoración que él hace de los materiales utilizados y los contenidos que se pretende que adquiera. Esto es posible también gracias a la observación sistemática del maestro en todo el proceso.

A modo de *conclusión*, podríamos decir que esta unidad didáctica es idónea para la Educación Infantil, ya que, además de fomentar unos hábitos que forman parte de las finalidades de esta etapa, también estamos ayudando a la adquisición de una nueva lengua a través de actividades motivadoras para el alumno.

Bibliografía

Materiales utilizados durante el curso formativo “Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas”. CPR (Lorca) 2001-02.

Unidad didáctica: “Where’s the crocodile”

LLEDÓ CAYUELAS HERNÁNDEZ
ANTONIA FENÁNDEZ CREVILLÉN
TERESA MARTÍNEZ ILLÁN
ELISA PÉREZ MARTÍNEZ
Seminario CPR Molina de Segura

Introducción

El beneficio que supone para los alumnos llegar a dominar en el ámbito escolar una lengua extranjera y las ventajas que se derivan de la iniciación temprana de este aprendizaje fueron y siguen siendo los precursores y motivadores de la implantación en los centros del Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

El valor de estas experiencias quedaría ahora reafirmado con la nueva entrada en vigor de la Ley 10/2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación que aboga por la incorporación de la Lengua Extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil.

Los alumnos de estos niveles, dado su etapa evolutiva, se muestran muy receptivos a los nuevos aprendizajes, nuevas culturas.

La experiencia aquí presentada forma parte del *Curso “Enseñanza–Aprendizaje del Inglés en Edades Tempranas”*, realizado en el año 2001/2002 en el CPR de Molina de Segura. En este curso se elaboró una Unidad Didáctica de un Cuento para aplicar en el aula con niños de 4 y 5 años así como los materiales didácticos necesarios.

Para seleccionar el tema de la Unidad Didáctica partimos de los Centros de Interés que se trabajan en Educación Infantil. Seleccionamos un topic muy motivador para los niños de estas edades como son los Animales, y dentro de estos nos centramos en los Animales Salvajes.

Unidad didáctica: "Where's the crocodile?"

Objetivos:

- Comprender y utilizar saludos sencillos en lengua inglesa.
- Captar el sentido de los cuentos y textos orales sencillos, con la ayuda de los apoyos visuales y sonoros, los gestos y las expresiones faciales.
- Identificar y nombrar diferentes colores.
- Conocer y utilizar el vocabulario relativo a los animales de la selva.
- Mostrar comprensión por medio de gestos y repuestas físicas.
- Cantar canciones y recitar rimas.

Contenidos:

Conceptos:

Vocabulario:

- Greetings (Hello, Goodbye, Good morning, Good afternoon...)
- Wild Animals: Lion, Crocodile, Frog, Giraffe, Elephant, Gorilla.
- Jungle.
- Colours: Yellow, Green, Brown, Grey, Black.
- Parts of the Body: Head, Body, Legs, Eyes, Tail.
- Numbers: 1 to 7

Expresiones:

- Where's the crocodile?
- I don't know
- Here I am
- I am hungry
- What colour is the...?
- Today is the lion's day

Lenguaje Receptivo. Instrucciones:

- Point to the...
- Cut out
- Colour in...
- Rise up / Put sth up
- Glue / Stick

Procedimientos:

- Utilizar respuestas no lingüísticas para aprender instrucciones sencillas en el aula.
- Escuchar un cuento.
- Preparar los puppets para el cuento.
- Dramatizar el cuento utilizando los puppets.
- Realizar un puzzle.
- Cantar y representar las canciones.
- Realización de dedines y marionetas con los personajes del cuento.
- Memorización de una rima
- Audición de instrucciones para colorear y señalar las partes del cuerpo

Actitudes:

- Mostrar curiosidad por aprender algo sobre los animales salvajes.
- Disfrutar con el ritmo del inglés a través de rimas y canciones.
- Participar activamente en los juegos y actividades en el aula.
- Mostrarse dispuesto a ayudar a los demás y a dejarse ayudar por ellos.

Actividades - sesiones: Esta Unidad Didáctica se desarrolló en 8 sesiones de 45 minutos.

1ª Sesión

Objetivo Didáctico: Conocer el nombre de animales salvajes a través de un cuento.

Desarrollo:

- Iniciamos la clase con un warm up (una canción o juego conocida por los niños).
- Contamos el cuento "Where's the Crocodile?", utilizando el cartel de la selva y las flashcards de animales. Ver Anexo 1 (cuento) y 2 (Flashcards).
- Preguntamos a los niños qué animal quieren realizar sus puppets y así preparar copias para el día siguiente. Cada niño debe elegir entre dos animales que le muestra el profesor, para evitar que se repitan mucho el mismo animal, y para que haya variedad, todos los animales del cuento. Apuntamos el animal que ha elegido cada niño.
- Actividad de TPR, nosotros decimos el nombre del animal y ellos deben hacer el gesto.

- Actividad de TPR, se forman 2 equipos, se pegan las flashcards de los animales en la pizarra, nombramos un animal y un niño de cada equipo tiene que correr a tocar ese animal y el que lo haga primero gana.

Recursos:

- Cartel Din A 1 de la selva
- Flashcards de animales: Crocodile, Lion, Giraffe, Gorilla, Frog, Elephant
- Cuento (Anexo 1)

2ª Sesión

Objetivo Didáctico: Realizar puppets de animales. Repasar los colores aprendidos hasta ahora.

Desarrollo:

- Password: Where's the crocodile?
*"Crocodile, crocodile, where's the crocodile, today?
 On / In the ...
 Pardon?
 On /In the..."*

Al inicio de cada sesión la profesora esconde la flashcard del cocodrilo en un lugar de la clase. Los niños deben contestar con esta chant. Así repasamos vocabulario del aula como: blackboard, table, chair, window, door...

- Contamos el cuento de nuevo
- Repasamos los colores, preguntando: What colour is the...?
- Repartimos los puppets preguntando a los niños: Who wanted the...? (Comprobamos en la lista que es correcto el animal que eligió)
- Colorean los puppets y ponerles una pajilla.

Recursos:

- Cuento, cartel y flashcards
- Fotocopias de Animals puppets (las mismas que las flashcards)
- Pajitas de plástico.
- Material variado de plástica.

3ª Sesión: (Lion's day)

Cada día se dedicará la sesión a un animal del cuento.

Objetivo Didáctico: Aprender la rima "The lion"; Repasar los colores Yellow y Brown.

Desarrollo:

- Password Where's the crocodile?
Repetimos la actividad del día anterior escondiendo el cocodrilo en otro lugar de la clase.
- Contamos el cuento y mientras lo escuchan hacen una actividad de TPR. Rise up the Animals!! , los alumnos/as levantan sus puppets cuando aparece su animal en la historia.
- Today is the Lion's day!! , Los niños que tienen el puppet del león lo levantan.
Rima: *The lion is brown,*
The lion is big,
The lion is the king!!
- Colorean la ficha del león de color marrón (Anexo 2) y le pegan una corona.
- Los niños que tienen el puppet del león deciden qué canción cantamos o a qué juego jugamos, se les da a elegir entre dos juegos o canciones que preparemos con antelación, por ejemplo: Bomb!! o What's missing?, Five little monkeys?

Recursos:

- Cuento y cartel
- Puppets hechos por los alumnos.
- Fotocopia león, Anexo 2.
- Coronas recortadas en papel dorado.

4ª Sesión: (Frog's day)

Objetivo Didáctico: Cantar y dramatizar la canción "Head, Body, Legs"; Reconocer las partes del cuerpo: Head, Body, Legs, Eyes; Repasar el color Green.

Desarrollo:

- Password. En esta sesión el cocodrilo se puede esconder en un lugar de la jungla del cartel (trees, palms, river, rocks...)
- Recordamos la rima del día anterior.
- Today is the Frog's day!!
- Canción: "Head, Body, Legs", del cassette "Sussie 3 y 4".
Los niños bailan esta canción haciendo tocando las partes del cuerpo y cuando la canción dice La, la, la, la, la, laaa levantan los brazos y dan una vuelta al ritmo.
- Colorean y recortan las partes del cuerpo de la rana. Formamos la rana

utilizando encuadernadores, la profesora va pasando por las mesas preguntando qué parte del cuerpo están coloreando o recortando.

Recursos:

- Casette “Sussie 3 y 4” canción “Head, Body, Legs”
- Ficha de la rana, Anexo 3
- Encuadernadores y material variado de plástica

5ª Sesión: (Gorilla’s day)

Objetivos Didácticos: Contar el cuento de nuevo con la ayuda de los alumnos; Repasar los números del 1 al 7; Repasar el color Brown; Participar en una canción lúdica.

Desarrollo:

- Password
- Contamos la historia
- Today is the Gorilla’s day!!
- Canción lúdica: (Es una adaptación de la Canción tradicional “One potatoe, Two potatoes...”)

“One gorilla, two gorillas, three gorillas, four.

Five gorillas, six gorillas, seven gorillas, floor!!!

Los niños/as se colocan de pie formando un círculo, vamos cantando la canción y señalando a los niños y el niño que señalemos el ultimo (cuando decimos “Floor!”) se sienta y comenzamos la canción con el siguiente, gana el ultimo niño que quede de pie.

Recursos:

- Cuento, cartel y flashcards

6ª Sesión (Giraffe’s day)

Objetivo Didáctico: Formar el puzzle de la jirafa; Reparar las partes del cuerpo; Introducir el concepto *Tail* al vocabulario de las partes del cuerpo.

Desarrollo:

- Password
- Today is the giraffe’s day!!
- Puzzle (Anexo 4). Recortan la ficha.

Se recortan las tres partes del puzzle, el profesor nombra una de las partes y ellos tienen que levantar la parte nombrada (head, body, legs)

Pegan el puzzle en el Anexo 5, siguiendo las instrucciones del profesor:
“Stick the head on number one...” . Finalmente colorean la jirafa

- Cantamos la canción: (variación de la de Head, Body, Legs de la rana, introducimos la palabra Tail)

Recursos:

- Puzzle de la Jirafa (Anexo 4)
- Anexo 5 para los niveles de 4 años y 3 años
- Material de plástico variado

7ª Sesión (Elephant's day)

Objetivo Didáctico: Cantar y dramatizar la chant “ The elephant”; Realizar un finger puppet.

Desarrollo:

- Password.
- Today is the elephant's day
- Colorean de gris y pican un elefante para meter el dedo a modo de trompa (Anexo 6)
- Elephant Chant:

*“The elephant
Walks
It's very tall
And it's very fat
It has no finger
It has no toes
But goodness
What a nose!”*

Los niños mueven su puppet mientras la profesora canta la chant y realizan los gestos.

Recurso:

- Ficha del finger puppet (Anexo 6)

8º Sesión: Tarea Final

Objetivo Didáctico: Realizar un dictado de colores; Realizar un booklet sobre la historia; Contar el cuento con su propio booklet.

Desarrollo:

- Hacemos un dictado de colores con la ficha de los animales. “Colour the elephant in grey, Colour the gorilla in brown, Colour the frog in green,…” (Anexo 7)
- Recortan los animales de la ficha anterior.
- Hacemos el booklet (Fotocopia DIN A3 de la selva con 5 siluetas, una para cada animal) Van pegando los animales en el lugar que indica la profesora, en el orden en que aparecen en la historia, ejemplo: “Stick the lion on number one”.
Se dobla el booklet según van terminando los alumnos. Debe quedarse de forma que primero se vea el león, después la rana y el gorila y finalmente la jirafa y el elefante. Una vez doblado, se escribirá el nombre del cuento y el del niño como autor “Where’s the crocodile? BY…….” en la portada. Se van abriendo conforme salen los personajes en la historia.
Al finalizar, cuando sale el cocodrilo se dobla la hoja DIN A3 en dos mitades horizontalmente simulando la boca del cocodrilo comiéndose a los animales.
Los niños se llevan el booklet a casa para contarles el cuento a sus padres.
- Los alumnos representan en grupos la historia utilizando sus propios booklets.

Recursos:

- Ficha de animales (Anexo 7)
- Fotocopia del Booklet en DIN A3
- Material de plástica

Temas transversales:

- Educación Ambiental: ayudar a los alumnos/as a aprender que necesitamos a los animales y que ellos nos necesitan. Respetar a los animales.

Sugerencias metodológicas

- El lenguaje corporal, la cadencia, cambios de voz, la ayuda de carteles, realia, y cualquier apoyo visual constituyen factores importantes para la comprensión de la lengua y para captar su atención.
- No todos los niños pueden producir lengua al mismo tiempo y con la misma intensidad. Cada uno tiene su propio ritmo que hay que respetar y motivar en todo momento.

- Las actividades son de corta duración y variadas, con el fin de mantenerles la atención. Siguen una dinámica acumulativa a lo largo de las sesiones disminuyendo la intensidad y duración de las primeras sesiones a medida que se van introduciendo otras nuevas.
- Procuramos trabajar en círculo y situándonos a su misma altura (sentadas en la alfombra de la asamblea, en su sillita,...).
- El aprecio por la actividad, cuento, juego o canción crece a medida que se incrementa la repetición.
- Utilizamos una mascota, en mi caso EKO (un calcetín verde con ojos, boca y pelo), para hacer de interlocutor en la presentación lingüística.

Hábitos o rutinas de clase

- Establecer un rincón de inglés en el aula.
- Trabajar con una mascota. (EKO, ...)
- Saludos matutinos con la canción Good Morning.
- Empezamos la sesión con la Password
"Crocodile, Crocodile, Where's the crocodile, today...?"
On /in the...
Pardon?
On /In the ..."
- T.P.R. (recordar alguna canción/rima/juego/... conocidos).
- Presentación de elementos nuevos.(vocabulario, cuentos, juegos, rimas, amigos de la mascota.)
- Trabajar el elemento nuevo haciéndoles partícipes (cambio de espacio...). Trabajar alguna actividad de repaso relacionándolo con lo nuevo
- Despedir a la mascota (cierre de la clase) con la canción "If you're Happy and you know it...say Bye Bye".

Criterios de evaluación

- Captar el sentido global de textos orales breves, a través de la mímica y gestos necesarios.
- Reproducir rimas, canciones, retañas muy breves, y entendiendo el sentido de las mismas.
- Disfrutar escuchando los cuentos, *chants*,...
- Elaboración de un booklet
- Actuar activamente en la dramatización del cuento

Conclusiones:

La experiencia de la enseñanza de inglés en las edades tempranas de 3, 4 y 5 años ha sido y sigue siendo muy gratificante para mí.

Los niños a estas edades son “esponjas”, se muestran muy receptivos a cualquier aprendizaje, aprenden los nuevos sonidos y entonaciones a modo de imitación y de juego. Captan mucho vocabulario a través de las rutinas diarias de la clase: saludos, instrucciones, etc.

La Unidad Didáctica fue muy motivadora para los alumnos, la trabajaron con bastante éxito en los grupos de 4 años, 5 años, incluso en el de 3 años trabajamos algunas de las sesiones. El booklet lo utilizamos para que los niños de 4 y 5 años trabajen en casa con sus hermanos mayores y sus padres contándoles el cuento que habían aprendido.

Bibliografía

Proyecto Curricular de E. Infantil.

REILLY, V. Y M. WORD, SHEILA: *Very Young Learners*, Editorial Oxford, 1997.

WRIGHT, ANDREW: *Story Telling with Children*, Editorial Oxford University Press, 1995.

Bertie Bear 1. Burlington books.

Anexo 1

Where's the crocodile?

A lion is walking by the river, early in the morning.
He is thinking "Where's the crocodile?"

The lion is walking under the trees. He meets the gorilla.
The lion says "good morning". The gorilla says "good morning"
The gorilla asks "Where 's the crocodile?"
The lion says "I don't know".

The lion and the gorilla are walking by the pond. They meet the frog.
The lion says "good afternoon". The frog says "good afternoon".
The frog asks "Where's the crocodile?"
The gorilla says "I don't know".

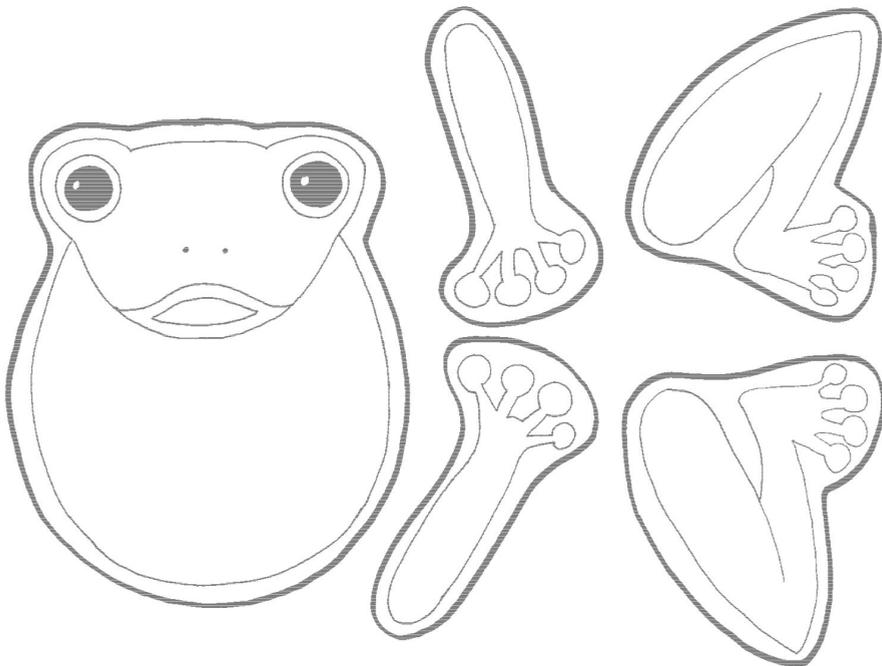
The lion, the gorilla and the frog are walking by the jungle. They meet the
giraffe.
The lion says "good evening". The giraffe says "evening".
The giraffe asks "Where's the crocodile?"
The frog says "I don't know". The gorilla says "I don't know".

The lion, the gorilla, the frog, and the giraffe are walking by the river.
They meet the elephant.
The lion says "hello". The gorilla says "hello".
The elephant says "Hello".
The elephant asks "Where's the crocodile?"
The frog says "I don't know". The giraffe says "I don't know".
Suddenly, the plants of the shore starts to shake.
"Here I am!!" says the crocodile. " And I am hungry"
And he eats them all up!!.

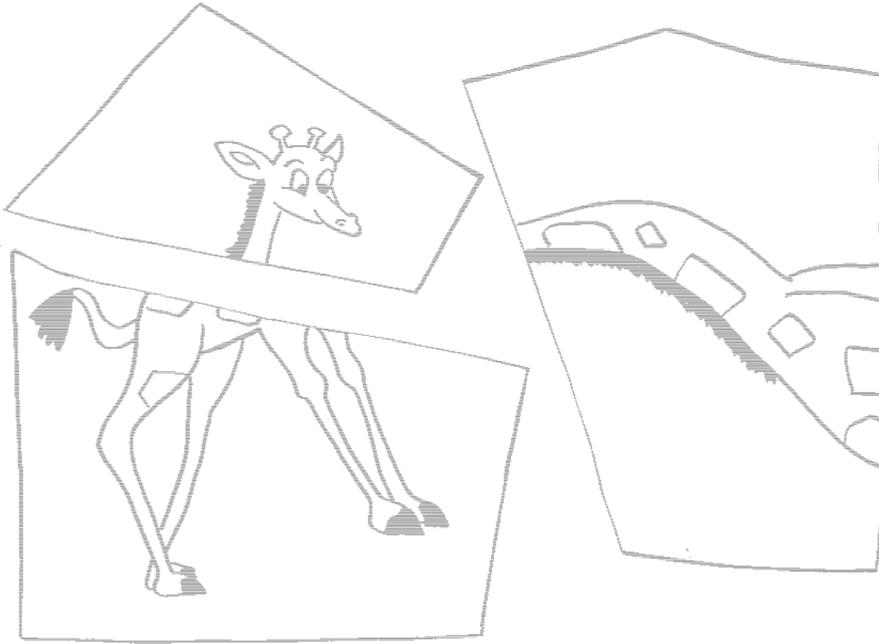
Anexo 2



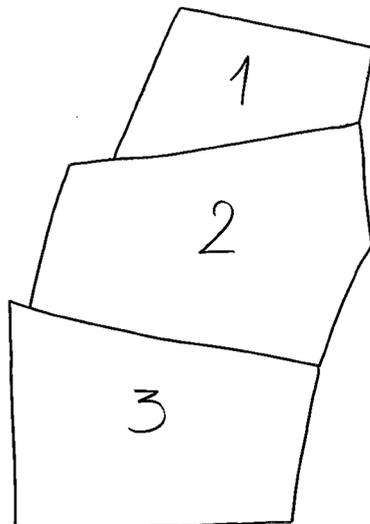
Anexo3



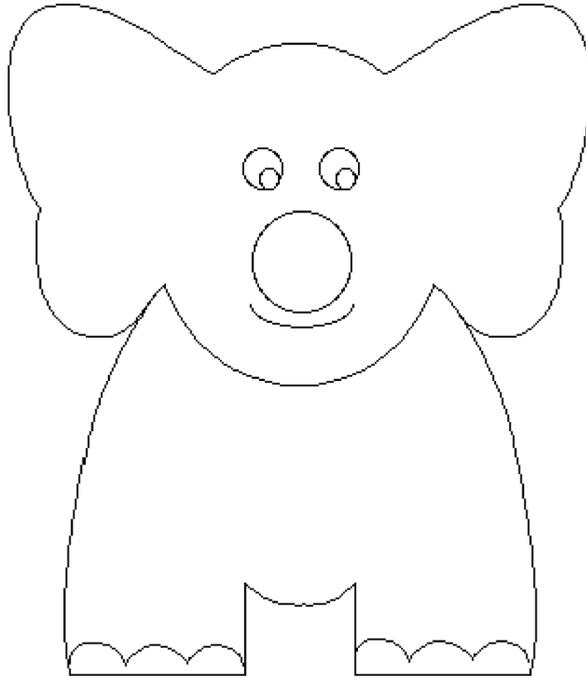
Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



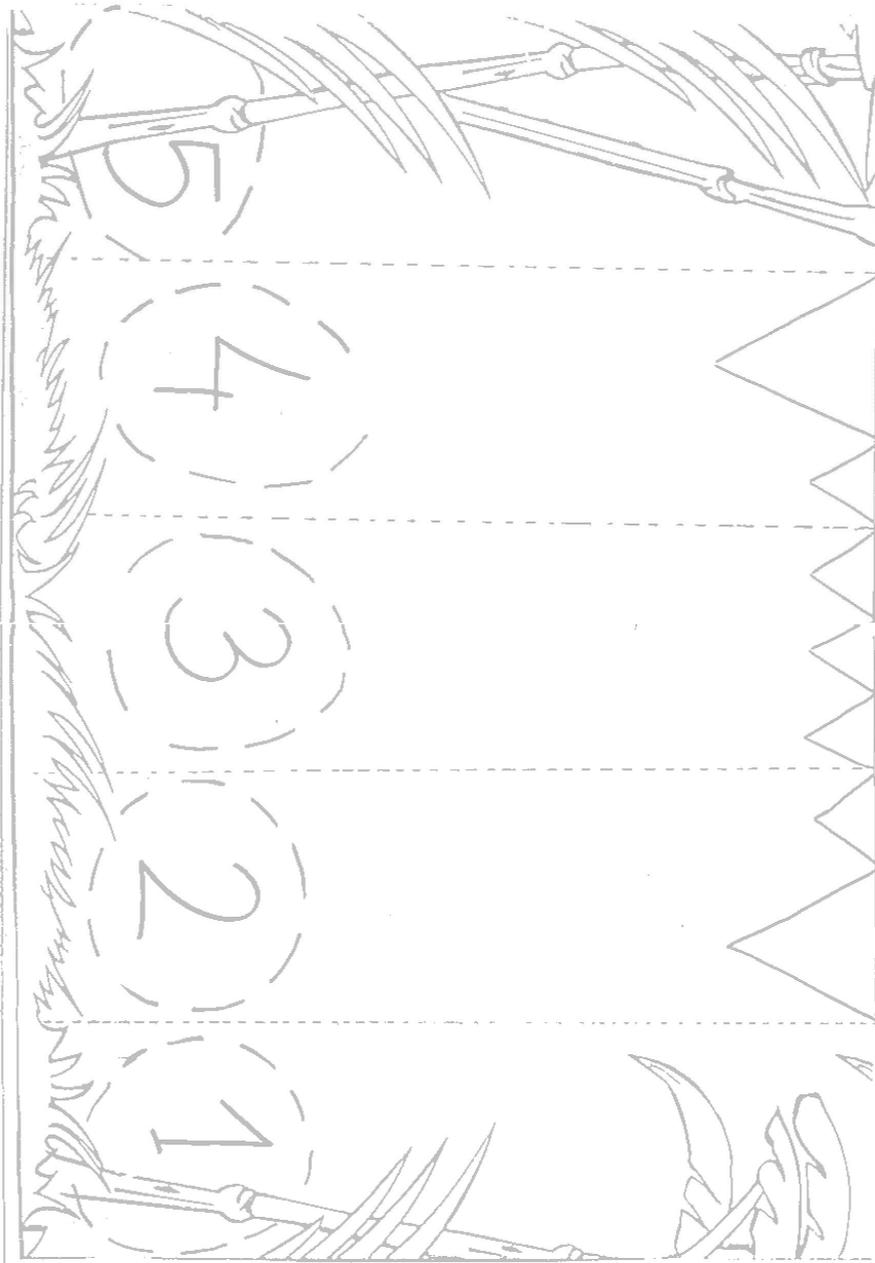
©EnchantedLearning.com

Anexo 7

 Colour.



Anexo 7 (booklet)



Unidad didáctica: “The carnival of animals”

M^a ÁNGELES SALVADORES SALVADORES
M^a DOLORES SÁNCHEZ LÓPEZ
LUISA PAGÁN ROMERO
M^a JOSÉ PAREDES MARTÍNEZ
INMACULADA ALBALADEJO GUILABERT
M^a DOLORES SÁNCHEZ ALBALADEJO
JOSEFA MARÍA PÉREZ MORALES
CARMEN AROCA DE LARIOS
Grupo de Trabajo CPR Cartagena

Justificación de la unidad

La unidad didáctica se realiza con alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil de 4-5 años.

Pretendemos que los alumnos disfruten y participen en la preparación de una fiesta del carnaval. Partiendo de un cuento dramatizado en el que los protagonistas son los animales, los alumnos reconocen e identifican el vocabulario de las partes de la cabeza, los adjetivos relacionados con el tamaño y los nombres de los animales.

Todo esto se consigue mediante rimas, canciones, flashcards, mímica e imitación de los sonidos.

Objetivos didácticos

En esta unidad didáctica los niños/as van a aprender a:

- Conocer, disfrutar y participar en la preparación de la fiesta del carnaval.
- Identificar y memorizar el vocabulario relativo a las partes de la cabeza.
- Identificar los animales del cuento.
- Describir las características más sobresalientes de cada animal.
- Utilizar los adjetivos de tamaño “Big / Small”.
- Escuchar las narraciones con atención y comprender su contenido.

- Dramatizar el cuento.
- Recordar el vocabulario anterior relativo a los colores.
- Memorizar e interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados que estén relacionados con los animales y con las partes del cuerpo.
- Mostrar satisfacción en la realización de los trabajos plásticos.

Contenidos

A.-Conceptos.

Vocabulario:

- Partes del cuerpo: eyes, ears, mouth, head, nose.
- Animales: elephant, frog, dog, cow, lion, rabbit.
- Adjetivos de tamaño: big, small.
- Uso de inglés en el aula: close / open your eyes, open / close your mouth, touch your ears / nose / head,

Gramática:

- What's this: it's a dog / cow / lion / frog/rabbit. It's an elephant.
- How many ears / eyes / mouths / ... has he got? He has got two eyes.

Fonética:

- Reconocer y pronunciar el sonido /s/ al final de palabra.

B.-Procedimientos

- Presentación del vocabulario mediante flashcards.
- Contar el cuento de "The carnival of Animals".
- Seguir instrucciones orales sencillas con el vocabulario de la unidad.
- Reconocer los dibujos de los animales utilizando: "What's this?" y respondiendo "It's a / an".
- Aprender las dos canciones y cantarlas señalando cada parte del cuerpo o imitando a cada animal cuidando la pronunciación, la entonación y el ritmo.
- Realización de caretas.
- Dramatizar el cuento.

C.- Actitudes.

- Disfrutar escuchando cuentos en inglés.
- Curiosidad por aprender la nueva lengua.
- Utilizar la lengua inglesa en cuentos/ canciones y rimas.
- Interés por comprender y responder a órdenes sencillas en lengua inglesa.
- Valorar la propia capacidad de aprendizaje de la lengua inglesa.

Actividades.

Primera Sesión

- Presentación del vocabulario de las partes del cuerpo señalándolos en sí mismos y haciendo movimientos.
These are my eyes. I close my eyes. I open my eyes.
This is my head. I move my head. ...
- Enseñarles los flashcards con esas partes que las identifiquen. Señalarlas en Teddy.
- Chant: I've got one head.
- Presentación de los animales del cuento, imitar sus sonidos y movimientos. Introducir la descripción del animal con su parte del cuerpo característica: We are cows. Do you know the cows? They've got a big head.
- Mostrar los flashcards e ir diciendo el nombre de cada animal.
- Realizar partes del cuerpo y animales con plastilina.

Segunda Sesión:

- Recordar el vocabulario de la unidad mediante flashcards, la mímica y los modelos de plastilina realizados en la sesión anterior.
- Cantar la "chant" de las partes del cuerpo con Teddy.
- Contar el cuento.
- Repartir las caretas mediante la rima: "Eanie, meenie, minie, moe".

Tercera Sesión:

- Juego: Simon says. Con el vocabulario de la lección.
- Contar el cuento esperando la participación de los alumnos/as.
- Aprender la canción: "The rabbit, the rabbit has got big ears."
- Realizar las caretas.

Cuarta Sesión:

- Cantar las canciones de los animales.
- Terminar las caretas.
- Dramatizar el cuento.

Evaluación

- Las actividades y los juegos dirigidos, espontáneos y de órdenes nos servirán para la adquisición de conocimientos y para la evaluación de los ya adquiridos.
- Dicha evaluación será sistemática para comprobar el grado de adecuación de los contenidos a los objetivos, así como el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se valorará la metodología como crítica para la posible modificación de diferentes aspectos.
- Se tendrá en cuenta tanto la comprensión como la expresión lingüística. En este caso se consideran la entonación, los gestos/ el inglés habitual del aula y la creación oral.
- Lo más importante es que los niños/as hayan disfrutado con el aprendizaje de la lengua extranjera.
- La maestra llevará un diario donde destacará el resultado de la metodología, el aprendizaje y posibles cambios a realizar.

Recursos básicos

The carnival of the animals

CHARACTERS	Dialogues / Expressions	Mime
Narrator:	Once upon a time the dog wanted to prepare a carnival party but he was only one, and his house was very small. When animals knew it, all of them wanted to participate. The rabbit arrives.	Say guau The dog thinking with his hand on his head. 1 finger The small house (with the hands) moving his nose.
Rabbit:	Can I come to the party?	Asking with the hands joined, like praying.
Dog:	No, you can't. Your ears are too big	Pointing to big ears
Narrator:	And the rabbit begins to cry Then the cow arrives.	Crying. Moving his head
Cow:	Can I come to the party?	Pointing to the head.
Dog:	No, you can't. Your head is too big,	Pointing to the head
Narrator:	And the cow begins to cry, Then the elephant arrives,	Crying. Moving his trunk.
Elephant:	Can I come to the party?	Joining his hands like praying.
Dog:	No/ you can't, because your nose is too big.	Pointing to the nose,
Narrator:	And the elephant begins to cry. Then the frog arrives.	Crying. Hopping.
Frog:	Can I come to the party?	Praying.
Dog:	No, you can't because your eyes are too big.	Pointing to the eyes,
Narrator:	And the frog begins to cry, Then, the lion arrives.	Crying. Roaring.

Lion:	Can I come to the party?	Praying.
Dog:	No, you can't because your mouth is too big,	Pointing to the head
Narrator:	And the lion begins to cry.	Crying.
Good-fairy:	Then the good-fairy appears and says: Abracadabra! Make the house bigger!	Making a big hat and a magic wand. Pointing with the magic wand.
Narrator:	The house makes bigger and all them animals can go to the party.	

Recursos básicos.

A. Materiales.

- Teddy Bear, flashcards, caretas, pinturas, tijeras, plastilina.

B. Songs and chants.

Rhyme: "Eanie, meenie, minie, moe".

Eanie, meenie, minie moe,
Catch a rabbit by his toe
if he cries, let him go.
Eanie, meenie, minie mo.

Song: "I've got one head"

I've got one head.
one mouth, one nose,
two ears, two eyes,
that I close.

Recursos básicos

Song: "The animals are big".

The rabbit, the rabbit
has got two big ears,
two big ears, two big ears
The cow, the cow
has got a big head,
a big head, a big head,
two big ears, two big ears.
The elephant, the elephant
has got a big nose,
a big nose, a big nose,
a big head, a big head,
two big ears, two big ears.
The frog, the frog
has got two big eyes,
two big eyes, two big eyes,
a big head, a big head,
two big ears, two big ears,
a big nose, a big nose.
The lion, the lion
has got a big mouth,
a big mouth, a big mouth,
a big head, a big head,
two big ears, two big ears,
a big nose, a big nose,
two big eyes, two big eyes.
But they go to the party
because they're very happy,
very happy, very happy.

Música: "A mi burro, a mi burro".

Song: "If you're happy and you know it".

If you're happy and you know it
clap your hands. (clapping)
If you're happy and you know it
clap your hands. (clapping)
If you're happy and you know it
and you really want to show it
if you're happy and you know it
clap your hands. (clapping)
If you're happy and you know it
nod your head. (nodding)
If you're happy and you know it
nod your head. (nodding)
If you're happy and you know it
and you really want to show it
if you're happy and you know it
nod your head. (nodding)
Clap your hands. (clapping)
Stamp your feet.
Say O.K.
Do all four.
Go to sleep. (saying good night)
Say goodbye.

Las rimas y canciones: un recurso excelente en las clases de idioma de Educación Infantil

ROSARIO CABANÉS VÁZQUEZ
M.^a SOLEDAD CASTRO PERLADO.
M.^a DOLORES MÉNDEZ MIRAS
CELIA MERCADER RODRÍGUEZ
Seminario CPR Murcia I

La enseñanza del inglés en edades cada vez más tempranas supone un cambio importante a la hora de impartir el idioma en muchos aspectos: programación, metodología, recursos, tratamiento de los espacios, criterios de evaluación, etc.

Como consecuencia de este nuevo enfoque de enseñanza surgió la necesidad de formación e investigación de recursos adecuados para la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil. Por estas razones, y a través de la convocatoria de cursos del CPR Murcia 1, un grupo de once maestras constituimos un seminario durante el curso 98/99 con la finalidad de programar y elaborar materiales que sirvieran de ayuda y apoyo en las clases de inglés de estos niveles.

El resultado final fue la creación de un cancionero compuesto de veinte canciones sencillas y siete pomas rítmicos que titulamos “SONGS AND CHANTS FOR YOU AND ME”, cuyo contenido aparecerá reflejado a lo largo de este artículo.

¿Por que las rimas y canciones son ideales para aprender ingles en Educación Infantil?

En los niños/as de esta etapa de Infantil el juego y el movimiento junto con la música y el ritmo son imprescindibles para su desarrollo tanto físico como psíquico, formando parte de su aprendizaje natural; por lo que el aprendizaje de un nuevo idioma a través de las rimas y canciones les resulta familiar, muy motivador, y favorece en muchos aspectos su desarrollo integral.

Las canciones y rimas son recursos fantásticos en la enseñanza del inglés en edades tempranas, porque con ellas trabajamos el nivel oral tanto en la

faceta de *listening* como *speaking* de forma entretenida y lúdica; permite la repetición de estructuras y vocabulario sin esfuerzo; se potencian aspectos como el ritmo y la fluidez; y constituyen todo un vehículo de transmisión de sentimientos, valores y aspectos culturales a través de las *nursery rhymes* y canciones tradicionales, puesto que la música y el juego son universales, lo que supone un intercambio de culturas de forma espontánea y natural. Además, favorece las dinámicas en gran grupo, consiguiendo la integración y participación de todos los niños en la clase de idioma y permitiendo al profesor/a un mayor control de la actividad. Constituyen además toda una fuente de recursos para iniciar/finalizar las sesiones de clase, revisar contenidos, introducir nuevos temas y conceptos, rellenar tiempos muertos, o simplemente realizar un cambio de actividad.

“Songs and chants for you and me”

La idea central del Seminario no era sólo la mera recopilación de canciones para realizar un cancionero para Educación Infantil sino, proponer todo un abanico de ideas, técnicas y actividades diversas para trabajar con rimas y canciones de manera diferente. Con este planteamiento se fueron elaborando unidades didácticas completas tomando como base una rima o canción, especificando objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales necesarios para llevarlas a cabo.

La línea de trabajo fue en todo momento programada, práctica, bien analizada, y extrapolable a otras muchas rimas y canciones. Primero fuimos seleccionando, a partir de la experiencia, las canciones y rimas que consideramos más adecuadas por haberlas trabajado con éxito con los niños/as en nuestras clases de Infantil. Como referencia podemos indicar algunos criterios para elegir canciones y rimas en estos niveles:

- Tienen que ser sencillas, breves (una ó dos estrofas), con un carácter repetitivo, para que los niños/as las puedan memorizar con facilidad.
- El vocabulario y las estructuras se tienen que adecuar al nivel.
- Es importante que tengan un ritmo y cadencia muy marcado.
- El tono tiene que ser adecuado para que las puedan cantar bien.
- Son preferibles aquellas que vayan acompañadas de gestos y/o movimientos.
- Es bueno que expresen emociones o tengan un componente lúdico y divertido.
- Tienen que ser significativas para el niño/a: Es importante que entiendan lo que cantan o recitan para hacerlas suyas, de manera que además de sentir gusto por cantar y recitar, lo hagan de forma espontánea en otros ambientes (en su casa, en la calle, con la familia, en el patio de recreo,...)

A continuación explicaremos, a grandes pinceladas, el desarrollo general del trabajo: una vez realizadas las modificaciones que consideramos oportunas (letra, duración y/o música), elaboramos la programación individual de cada rima y canción, organizada de manera esquemática en una sola página, con el fin de que se pudiera consultar con rapidez y se tuviera una idea clara de todos los aspectos necesarios para su puesta en práctica. Además incluimos materiales de ayuda y referencia para el profesor/a: letra de las canciones/rimas, fichas para el alumno/a, materiales para elaborar el profesor/a, pentagramas, fotos, y algunas grabaciones en cinta y vídeo.

Objetivos generales

Mediante el trabajo sistemático de las rimas y canciones pretendemos que los niños/as del Segundo Ciclo de Educación Infantil sean capaces de:

- Cantar canciones y recitar rimas en inglés acompañadas de gestos y/o movimientos.
- Aprender estructuras y vocabulario básico del idioma a través de las rimas y canciones.
- Trabajar las rutinas y los hábitos en lengua inglesa.
- Escuchar con atención
- Jugar con las canciones/chants fomentando valores como la participación, colaboración, integración y la amistad.
- Seguir órdenes e instrucciones dadas en lengua inglesa acompañadas de ritmo.
- Seguir ritmos con las diferentes partes del cuerpo, instrumentos,....
- Mostrar interés en las diferentes técnicas plásticas, explicadas y guiadas en inglés, realizando los trabajos de forma limpia y ordenada.
- Crear hábitos de comportamientos sociales que favorezcan las buenas maneras y educación: felicitaciones, presentaciones, fórmulas de cortesía, etc.
- Expresar sentimientos, necesidades y emociones en otro idioma.
- Disfrutar con elementos teatrales: mímica, escenificación, diálogos,...
- Conocer algunas canciones y rimas típicas del folklore inglés que llevan un componente lúdico: de corro, para echar a suertes, de movimiento,...
- Entender una canción/rima en inglés mediante apoyo visual: cuentos, flash-cards, marionetas, etc.
- Bailar al tiempo que se canta una canción, trabajando aspectos psicomotrices como la coordinación, lateralidad y agilidad tan importantes en estas edades.

Seguidamente vamos a realizar una breve descripción de los aspectos más significativos de las canciones y rimas seleccionadas en el trabajo:

Songs (Canciones)

“Good morning”: Este tipo de canciones permite trabajar los saludos, las relaciones sociales y las rutinas para iniciar las clases. Fomenta valores tan importantes como la cordialidad, la amabilidad y las buenas maneras. Son totalmente transferibles a situaciones reales y cercanas al niño/a; además de permitir realizar actividades motivadoras. Ej: En papel continuo realizamos la silueta de un/a niño/a de la clase y colocamos dentro carteles con el nombre de cada uno/a (pegados con blue-tack) que luego podremos utilizar como control de asistencia, para que aprendan a leer/copiar sus nombres, contar alumnos/as, seleccionar participantes en los juegos,...

“One, two, three”: El aprendizaje de los números es un contenido obligado desde los tres años, por tanto este tipo de rimas y canciones son de gran utilidad en las clases de inglés. Permite trabajar con contenidos matemáticos (contar, secuenciar, agrupar, asociar,...) junto con aspectos lingüísticos (vocabulario diverso, ya que podemos contabilizar de todo: juguetes, frutas, animales, ropas,...) y grafomotrices (hacer grafías, colorear/pintar números, picar/recortar números, pegar papeles de colores en el interior; dibujar en el aire, en la arena, en el agua; hacer números de plastilina/arcilla, dando a nuestras clases de idioma el toque globalizador tan importante dentro de las programaciones de Educación Infantil.

“Up, down”: Este tipo de canciones son ideales para trabajar aspectos tan importantes en estas edades como son la coordinación y el movimiento. Nos permite introducir actividades lúdicas y psicomotrices. Todo esto hace que los niños sean capaces de recordarlas y cantarlas con gran facilidad al tener un ritmo muy marcado y unas pautas de movimiento muy repetitivas.

“Cat and dog”: Esta canción debido a su simplicidad es ideal en las primeras sesiones con niños de tres años. Permite trabajar temas transversales como pueden ser el cuidado y cariño a las mascotas; y jugar a imitar sonidos de los animales (por cierto, los perros ingleses dicen *“Woof”*). La presentación de la canción se realiza mediante marionetas de palo elaboradas por los propios niños que pueden servir posteriormente para la realización de juegos por equipos.

“Happy birthday”: Todo un clásico, pero realmente útil en nuestras clases de Educación Infantil donde nuestros alumnos esperan el día de su cumpleaños con gran ilusión. Nos permite trabajar la edad, los números y las fiestas de cumpleaños; fomentando así las pautas de comportamientos sociales

como pueden ser las felicitaciones y los agradecimientos. Procuraremos que el niño/niña tenga un tratamiento especial en este día, como puede ser hacerle responsable de la clase de inglés, ser líder en los juegos, coronarle como rey, o regalarle una tarjeta de felicitación con el nombre de todos sus compañeros. Además podemos trabajar un vocabulario muy atrayente para los niños (Ej: *sweet, present, balloon, cake...*) mediante juegos con flash-cards.

“Blue, blue”: Esta canción es realmente apropiada para realizar actividades de asociación entre colores y objetos, además de trabajar los números hasta el 10. Tiene un ritmo muy marcado y repetitivo por lo que, aunque es un poco rápida, resulta fácil de aprender, siendo adecuada para los niveles de 4 y 5 años. Permite realizar juegos de discriminación de colores (*“Run and touch”, “point to”, “flash-card games”, “count and say”, “touch something...”*, etc.) y el uso de diferentes técnicas plásticas tomando como centro los colores.

“I’m happy”: Es una canción muy sencilla de ritmo alegre y pegadizo. Tan sólo trabaja dos estados de ánimo (*“Happy”* y *“Sad”*) acompañados de sus correspondientes onomatopeyas (*“ha, ha”* y *“boo, boo”*). La utilidad de esta canción es múltiple: Se puede usar como rutina para comenzar alegremente la clase de inglés o como fin de sesión, pero la mejor forma es como actividad dentro de una unidad didáctica cuyo format o cuento principal contenga estos dos conceptos. De hecho, en esta canción proponemos además de la técnica del *“physical response”* para el canto, actividades de identificación, emparejamientos, trazos y confección de caretas ejemplificadoras de los estados de ánimo feliz y triste. Algunas de las fichas, como por ejemplo, donde hay que identificar rostros felices y tristes, sirven de prueba evaluadora. Por último, debido a la sencillez de su letra, se puede tratar desde el nivel de tres años.

“What’s this?”: La letra de esta canción pregunta *“What’s this?”* después del sonido que producen algunos animales habitualmente trabajados en Educación Infantil como pueden ser el gato, el perro, el pájaro,... Pero lo más interesante es que también da la respuesta y la fórmula de la negación: *“It’s a cat!...No, it isn’t. It’s a dog.”* En resumen, trabaja los animales y las funciones básicas de preguntar y responder afirmativa y negativamente. El ritmo de la canción es muy rápido y divertido. Se presta a pequeñas escenificaciones en gran o pequeño grupo donde los niños pueden asimilar los roles de cada animal. Su utilidad, dentro de la programación, es amplia y variada dentro de los dos niveles propuestos de 4 y 5 años. Se puede trabajar aisladamente o dentro de una unidad didáctica dedicada a los animales.

“Round the garden”: Es una canción popular dentro del folklore inglés de Infantil. Las madres anglosajonas suelen cantarla a sus bebés mientras les hacen cosquillas en las manos, los brazos y las axilas. El protagonista de la canción es el famoso *“Teddy bear”*, el osito de peluche inglés, y dice así: *“Round and round the garden like a Teddy bear. One step, two steps and I tickle you*

under there". Algo así en castellano como: "Alrededor del jardín como un osito de peluche. Un paso, dos pasos y te hago cosquillitas debajo del brazo". Normalmente se utiliza para reforzar los conceptos numéricos de uno y dos, así es como se proponen diversas actividades que trabajan estos números. Además, el tipo de gesticulación que acompaña a la canción resulta entrañable y divertido, fomentando las relaciones sociales entre el maestro-alumno y entre compañeros. Por otro lado, el hecho de pertenecer al folklore tradicional inglés junto con la figura tan típica del "*Teddy bear*", hacen de esta canción el vehículo ideal para lograr los objetivos actitudinales que se proponen en las lenguas extranjeras.

"*Where is Thumbkin?*": Esta canción, al igual que la anterior, va indivisiblemente acompañada de gestos. Primero se confeccionan unas especies de dedales que se colocan en los dedos pulgares a modo de dos señores que se saludan y se despiden. Existe una versión muy parecida en castellano que los maestros de Educación Infantil suelen enseñar: "¡Hola, pulgar!, aquí estoy, yo también. Encantado de conocerte. Ya me voy. Yo también". En la versión inglesa no dice exactamente lo mismo, pero las fórmulas de saludo y cortesía son evidentes. Consideramos que esta canción es ideal para formar parte de las rutinas de clase con el fin de introducir, reforzar o afianzar los saludos. El colorido de los dedales y la gracia de movimientos hacen que esta canción resulte muy atractiva a los niños pequeños.

"*Round the Village*": Es una sencilla canción de corro con lo que se puede trabajar en cualquier momento y nivel de la programación. Su tratamiento gira entorno al concepto del círculo y a las diferentes formas de trabajarlo. Pese a la importancia de este concepto en Infantil, de ahí que se propongan tantas actividades al respecto, su atractivo reside en el componente lúdico de la canción. Tiene gran semejanza en cuanto a sus movimientos con otra que se propone en este trabajo: "*Ring, ring of roses*". Sin embargo, el tratamiento es completamente diferente. El proceso de enseñanza en ésta es más sencillo y se basa en el concepto de círculo, mientras que la otra contiene una serie mucho más larga de vocablos que se comparan entre sí y la metodología que emplea es más compleja.

"*The Candy Shop*": Esta canción está basada en un interés tan popular entre los niños como son los caramelos. Pero, aparte de los caramelos, trabaja los colores y refuerza los números del 1 al 5, siendo la seriación a la inversa (*Five, four, three, two, one*). También profundiza en la función de dar las cosas con educación y dar las gracias ("*Here you are*"; "*Thank you*"). Se puede incluir en una Unidad Didáctica determinada como por ejemplo "Shopping" (de compras) tal y como hemos propuesto para el nivel de 5 años, pero fácilmente se podría incluir en otras, visto el contenido de la canción. Igualmente se podría utilizar para el nivel de 4 años por la sencillez de la letra. El estilo de esta

canción se asimila a “los cinco lobitos” de nuestra cultura por lo que resulta muy adecuada para los niveles de Infantil. Se proponen gran cantidad de actividades para trabajar o repasar los números y también se incide en motivarlos a pedir (en este caso caramelos) y en las fórmulas de cortesía.

“*Ring of roses*”: Logramos con esta canción tradicional de corro que los alumnos/as se familiaricen con la cultura inglesa mediante el juego, consiguiendo la participación de todos y propiciando las relaciones entre ellos; “todos cantan y todos juegan”. Es una actividad sumamente atractiva, nos brinda grandes posibilidades didácticas para fomentar la integración de todos los alumnos y evitar posibles individualidades que puedan existir en la clase, “el juego y la música son universales”. La presentación se realiza a través de *flash-cards* que muestran la letra de la canción término a término, y que constituyen la base de las actividades que luego realizarán los alumnos. El producto final: “Leer” una canción en inglés a través de los dibujos pegados en un folio en el orden correcto.

“*Black sheep*”: Los animales son y serán un tema muy interesante para los niños, tienen un atractivo especial para ellos, son capaces de describirlos, ponerles un nombre y hasta hacerles hablar. Todos desearían tener un animal como mascota, el que fuera, hasta los de juguete les hacen soñar y creer que son de verdad; despiertan su imaginación y desarrollan sentimientos de respeto y cariño. Tenemos ocasión de aprender los nombres de animales típicos de los lugares que nos interesen. Se ha seleccionado esta canción como modelo de programación como se detallará más adelante.

“*Wheels on the bus*”: Es conocido por todos la gran afición que los niños tienen por los vehículos de todas clases, y a través de esta canción tradicional tenemos la oportunidad de que conozcan los distintos medios de transporte repitiendo la canción con aquel que nos interese trabajar (Ej: *The wheels on the car/ train/bike,...go round and round,...*) y los lugares a los que nos pueden llevar. Se pueden imitar los sonidos de los transportes, cantar la canción acompañada de gestos y/o moviéndonos por la clase siguiendo a un líder. Igualmente los niños pueden jugar en el rincón de los coches, crear transportes con materiales reciclados, elaborar un tren gigante donde en cada vagón aparezca el nombre/foto de cada niño/a de la clase, etc. Viajar les gusta a todos y todos los lugares nos enseñan diferentes formas de vida y costumbres. Una ocasión estupenda para hacer un viaje imaginario y conocer algunos sitios que estén relacionados con la “lengua” que está siendo materia de aprendizaje.

“*The hockey cokey*”: En esta edad los alumnos están descubriendo su cuerpo, mediante este tipo de canciones aprenderán las diferentes partes del mismo y el vocabulario relacionado con ellas. Es un claro ejemplo de adaptación de una canción tradicional muy divertida e ideal para bailar con los niños/as, a la

que se le ha cambiado y simplificado la letra para aplicarla con mayor éxito en Educación Infantil. Además, podemos sacar un gran partido realizando una gran variedad de actividades psicomotrices (con aros, pelotas, cuerdas,...) y dándoles órdenes sencillas con las acciones que las partes del cuerpo puedan realizar (*touch, say, walk,...*).

“Ten elephants”: Volvemos a trabajar el tema de los animales como centro de interés. Podemos intentar describirlos con ayuda de los colores y tamaños, hacer clasificaciones de aquellos que pueden estar en casa o próximos a nosotros (las mascotas de los amigos), en el zoo, en la granja o totalmente salvajes. Pueden recortarlos de revistas o similares. Esta canción contabiliza elefantes por lo que se puede caminar como los elefantes mientras se canta, hacia delante, hacia atrás, en círculo, etc; también se puede cantar moviendo la marioneta de un elefante articulado realizado por los alumnos/as. Estarán encantados.

“Dickory dock”: Como en cualquier canción en que los alumnos/as tengan que actuar, les entusiasmará el juego y la acción de esta conocida cantinela popular, que trata de ratones y horas del reloj junto con la escenificación tradicional, en la que se recorre con los dedos el brazo del compañero. La presentación de la canción puede hacerse silbando el tono, entonando con la boca cerrada, laleando, imitando voces de ratones, etc. Nos brinda la posibilidad de fomentar las relaciones entre ellos, vencer timideces y conatos de ridículo que a medida que son mayores, van apareciendo. Integra a todos y evita marginaciones. Trabaja el movimiento y la interpretación, temas tan interesantes y necesarios en esta edad.

Chants (Poemas rítmicos)

“Hello, good-bye”: Los saludos forman parte de los contenidos básicos que debemos integrar en la programación para nuestros alumnos-as de Infantil. Este chant permite hacer de “hola” y “adiós” un juego con el que jugar todos los días en clase. Con esta rutina diaria integran perfectamente los saludos ingleses, también ayuda a comenzar las interacciones con sus compañeros, así como a desarrollar en el niño/a formas de educación.

“I am a finger”: Usar nuestro cuerpo para interpretar diálogos es algo que hace muy participativa la clase de Inglés. En este caso, sólo usando sus dedos los niños son capaces de establecer comunicación y que ésta tenga sentido. Los conceptos de arriba y abajo ayudan al desarrollo psicomotor de los alumnos.

“Two birds”: Los colores, números, saludos y animales son conceptos claves en estas edades. Con este *chant* (que es una adaptación del tradicional *“Two little birds”*) se permite integrar todos ellos de forma contextual. Poco a poco

se van ampliando colores (no sólo el amarillo y rojo), números, e incluso se puede ampliar vocabulario de acciones y animales. Mediante actividades manipulativas (elaboración de los pájaros), logramos que se integren otras áreas en la enseñanza del Inglés.

“One banana”: Seguir el ritmo, divertirse en clase son algunos de los objetivos que se pretenden con este “chant”. A su vez repasamos vocabulario de números y comida de una forma lúdica. Participar cantando una canción, siguiendo un ritmo, interpretando,...permite integrar el aprendizaje significativamente. Este chant es una versión de la tradicional rima anglosajona (*“One potatoe, two potatoe...”*)

“Cheek”: Conocer su cuerpo no sólo es un objetivo en su idioma sino que también lo es en inglés. El uso de “Total Physical Response” en este chant hace que puedan usar lo que están aprendiendo. Cantar a distinta velocidad divierte a los niños, este “truco” puede ser usado aquí.

“In my school”: Nunca viene mal conocer lo que nos rodea cantándolo, refuerza nuestro aprendizaje y permite integrarlo más rápidamente desarrollando a la vez nuestra memoria. Estas claves son básicas en este chant, señalar lo que están viendo: (*window, door, table, chair, boy, girl, teacher...*), a la vez que lo nombran con un ritmo, hace que sea más difícil de olvidar. Como otros chants este es un complemento a nuestra clase.

“Tidy up”: Incluso cuando están recogiendo podemos hacer que sigan participando en clase de inglés. Desarrollar normas en clase, el orden, se hará más divertido si lo podemos hacer con ritmo. Ideal para el final de la clase.

Modelo de programación de una canción (en el trabajo original aparece en inglés y en forma de tabla)

Canción: “Black sheep”

Tema: Animales

Nivel: 4 y 5 años

Objetivos:

- Cantar y representar una canción acompañada de gestos.
- Entender una canción a través de una historia.
- Mostrar interés en nuevas técnicas manuales
- Sentir motivación por la clase de inglés

Contenidos:

- 1) *Conceptos: Sheep, master, dame, boy, colours (black), numbers (1, 2, 3), bags, wool, yes, sir, down, lane.*
- 2) *Procedimientos:*
 - a) Repaso de colores y números.
 - b) Mostrar un libro-historia de gran tamaño y jugar con él.
 - c) Recitar la canción siguiendo las secuencias del libro.
 - d) Realizar una actividad manual sencilla referente a la canción.
 - e) Escuchar y cantar la canción, usando gestos.
- 3) *Actitudes:*
 - a) Escuchar en silencio y con atención.
 - b) Disfrutar cantando una canción.

Metodología

- 1) Antes de la historia: mostrar lana, una oveja de juguete o dibujos de la historia para centrarnos en colores, números, lo que la oveja dice,...
- 2) Los alumnos deben sentarse en un corro. Contar la historia, usando el libro tantas veces como se necesite.
- 3) Realizar la actividad programada.
- 4) Representar la canción y cantarla usando gestos: *Yes, sir* (afirmar con la cabeza), *three bags full* (tres dedos). Mostrar un dedo y el gesto para cada personaje: *sir* (tocar el bigote), *dame* (manos en ambos lados de la cadera), *boy* (altura), *down the lane* (gestos con el brazo).
- 5) Bailar la canción en un corro.

Actividades

Hacer una oveja negra con bolitas pequeñas de papel de seda negro.

Materiales

- Libro-historia tamaño DINA-3, coloreado, plastificado y encuadernado por el profesor/a
- Actividad del alumno.
- Material de clase: papel de seda negro, pegamento y colores.
- Vídeo con las diferentes fases en una clase real.

Criterios de evaluación

La evaluación es en todo momento continua y globalizadora, mediante la observación directa por parte del Profesor, aunque podemos destacar algunos criterios:

- Participación en la dinámica de clase.

- Cantar la canción con ayuda de los gestos y/o del libro.
- Pronunciar bien el vocabulario básico.
- Realizar la tarea correctamente.
- Seguir las rutinas de la clase.
- Tener un comportamiento adecuado.

RESULT OF CHILDREN WORK

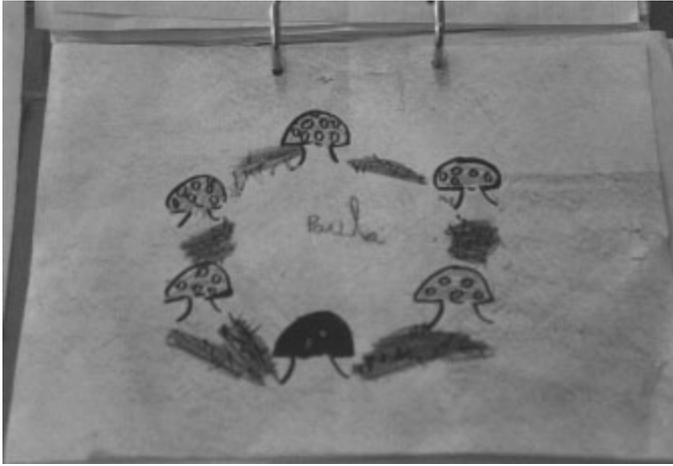


Seguidamente mostramos otro ejemplo de cómo se trabajó la canción “RING A RING OF ROSES”, bastante diferente al de “BAA, BAA BLACK SHEEP”. La diferencia radica en la utilización de flash-cards y en las fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje como se puede apreciar en la unidad didáctica que adjuntamos. Debido a que la presentación de todos y cada uno de los flash-cards no sería viable, hemos considerado presentar una de las fichas de trabajo del alumno donde están recogidas todas las imágenes de los flash-cards. Esta actividad consiste precisamente en ordenar, según la letra de la canción, las imágenes de los flash-cards que los alumnos tienen en pequeños dibujos. Para una mayor comprensión hemos incluido algunas fotos de los trabajos de los alumnos.

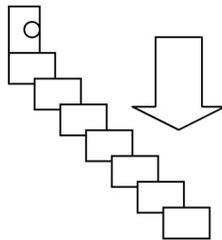
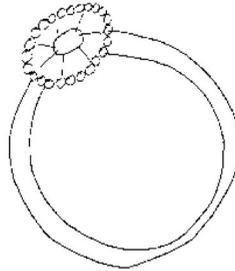
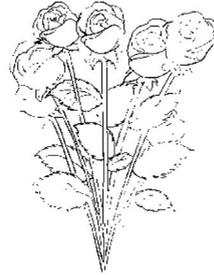
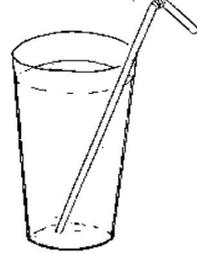
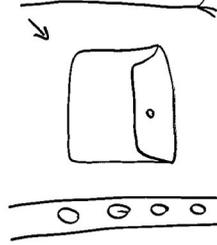
SONG: "RING OF ROSES"		NUMBER: 13	
TOPIC: "ACTIONS"		LEVEL: 4 and 5 years	
OBJECTIVES		CONTENTS	
<ul style="list-style-type: none"> - Sing and play a song using the total Physical response. - Introduce young learners into the second Language culture through a British Playground song. - Participate in the English class. 		<ul style="list-style-type: none"> 1) CONCEPTS: <i>Ring, roses, pocket, full, ti-shoo, fall down.</i> 2) PROCEDURES: <ul style="list-style-type: none"> a) Identify vocabulary with flash-cards. b) Play games. c) Work with the vocabulary. d) Do some tasks e) Listen to a nursery rhyme. f) Sing the song and play. 3) ACTITUDES: <ul style="list-style-type: none"> a) Play all together. b) Enjoy singing and playing a nursery rhyme. 	
DEVELOPMENT		TASKS	
<p>PHASE 1: Vocabulary presentation: Children sitting in a semi-circle:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Use real objects (ring,pocket,...) Touch, find, count,raise hands,... b) Play with flash-cards:Yes/no questions; physical response(Who has got a ring?) c) Run towards the correct flash-card. d) Repeat in the same order following the rythm with an instrument. <p>PHASE 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Put the flash-cards in order on the blackboard and tell the rhyme pointing at the same time. b) Do the tasks. c) Listen to the song pointing to their drawings. <p>PHASE 3: Sing the song and play it in a ring.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - TASK 1 : Colour a flash-card. - TASK 2 : Colour the working sheet,cut the different drawings, show to the teacher and glue in the other sheet,following the order of the song. (They can look the order with the flash-cards on the black-board, too) 	
		MATERIALS	
		<ul style="list-style-type: none"> a) Cassette recorder and tape. b) Photocopiable activities. c) Classroom materials: Markers,crayons... d) Teacher's flash-cards. e) Video with the different phases in a real class. 	

Song: "Ring of roses"

"Ring-a-ring of roses,
A pocket full of roses.
A tishoo! A tishoo!
We all fall down"



1	2	3
4	5	6
7	8	9
	10	





A continuación se muestran tres rimas acompañadas de la programación y varias fotos ilustrativas :

CHANT : "Two birds" (Adaptación del tradicional "Two little dicky birds")

*"Two little birds,
Flying on a tree,
One is yellow,
Two is red,
Bye, bye yellow,
Bye, bye red,
Hello, yellow,
Hello, red."*

CHANT: "TWO BIRDS"		NUMBER: 3
TOPIC: "COLOURS"		LEVEL: 4 and 5 years
OBJECTIVES	CONTENTS	
<ul style="list-style-type: none"> - Enjoy with drama and show interest of expressing themselves, with their body. - Fix the knowledge about colours. - Review numbers. - Practice greetings in a context. 	<p>1) CONCEPTS: <i>Colours (Red,yellow)</i> <i>Greetings (Hello, bye-bye)</i> <i>Little birds.</i> <i>Numbers (One,two)</i></p> <p>2) PROCEDURES :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Imitate teacher's actions b) Repeat the rhyme several times. c) Make two finger-puppets. d) Play with their own birds, repeating the chant. <p>3) ACTITUDES :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pay attention to the teacher performance. b) Say hello and good-bye every day. 	
DEVELOPMENT	TASKS	
<p>1) The teacher will show the chant using his/her finger- puppets and children will imitate his/her movements.This chant can be used at the beginning of the sessions as a warm-up.</p> <p>2) After a couple of weeks the teacher will give them a copy of the two birds,so,children could have their own birds to do the chant.</p> <p>3) Finally,children could take their birds to home and show their parents what they have learnt.</p> <p>4) The same chant could be repeated with different coloured birds.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cut out two little birds. Colour one red and other yellow in order to make the finger- puppets. - Reinforcement activity : Make a red and yellow mural with finger –paint. 	
	MATERIALS	
<ul style="list-style-type: none"> - Cassette recorder and tape. - Pupil's activity. - Classroom material : Colours,scissors,glue,... - Photographs with the chant performance. 		

TWO LITTLE DICKY BIRDS.



Two little birds.
Flying on a tree.



One is YELLOW.
Two is RED.



Bye, bye YELLOW.



Bye, bye RED.

Chant : "In my school"

*"In my school,
In my school,
There is a table,
There is a chair,
There is a teacher,
A boy and a girl."*

<i>CHANT: "In my school"</i>		<i>NUMBER: 6</i>
<i>TOPIC: "THE SCHOOL"</i>		<i>LEVEL: 4 and 5 years</i>
OBJECTIVES	CONTENTS	
<ul style="list-style-type: none"> - Follow a rythm. - Identify vocabulary related to the school - Be integrated in the English class. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) CONCEPTS: <i>School, teacher, boy, girl, table, chair.</i> 2) PROCEDURES : <ul style="list-style-type: none"> a) Imitate teacher's actions b) Repeat the chant several times with the gestures. c) Make a movile. 3) ACTITUDES : <ul style="list-style-type: none"> a) Observe the class carefully b) Respect the partners and the classroom material. 	
DEVELOPMENT	TASKS	
<ul style="list-style-type: none"> 1) Teacher tells the chant pointing to the different elements of the rhyme, motivating children to do the same. 2) The teacher repeats the chant several times using different tones: low, normal, high,... 3) It is recomended to use this chant at the begining of each session and at the end of didactic units where the classroom elements are worked. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reinforcement activity : Colour and cut the different elements of the chant and make a mobile. 	
	MATERIALS	
	<ul style="list-style-type: none"> - Cassette recorder and tape. - Photocopiable activity. - Classroom material: Colours, paper, scissors, wool, sticks,... 	

Chant: "Cheek"

*"Nose, eyes,
Cheek, cheek, chin,
Cheek, cheek, chin,
Nose, eyes".*

CHEEKY, CHEEKY, CHIN



NOSE

EYES



CHEEKY

CHEEKY



CHIN.

CHEEKY, CHEEKY, CHIN. NOSE, EYES.

<i>CHANT: "CHEEK"</i>		<i>NUMBER: 5</i>	
<i>TOPIC: "BODY"</i>		<i>LEVEL: 4 and 5 years</i>	
OBJECTIVES		CONTENTS	
<ul style="list-style-type: none"> - Follow a rythm. - Play a chant using the TPR methodology. - Learn vocabulary related to the body. - Have a good time telling an English chant. 		1) CONCEPTS: <i>Body : eye,nose,cheek,chin.</i> 2) PROCEDURES: a) Imitate teacher's actions b) Repeat the chant several times with the gestures. c) Draw a face. 3) ACTITUDES: a) Pay attention to the teacher's performance. b) Enjoy with the English class.	
DEVELOPMENT		TASKS	
1) Teacher tells the chant pointing to the different parts of his/her face ; and,motivating children to do the same. 2) The teacher repeats the chant several times using different speeds : slow,normal,quick,... 3) It is recomended to use this chant at the begining of each session and at the end of didactic units where the body is worked.		Reinforcement activities: a) Draw a face in a paper,write child's name and put on the English corner. b) Make a mask.	
		MATERIALS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Cassette recorder and tape. - Classroom material: Colours, paper, scissors,... - Photographs with the actions. 	

Reflexión final

Respecto a la bibliografía hemos tomado referencias de libros y cancioneros existentes en el Mercado, así como la aportación personal de las componentes del Seminario.

Podemos decir que el trabajo "SONGS AND CHANTS FOR YOU AND ME" (disponible en el CPR de Murcia) es un recurso de gran aplicación práctica y perfectamente recomendable ya que ha sido experimentado en las aulas de Infantil con gran éxito; aportando unidades didácticas totalmente adaptadas a estos niveles, con muchas sugerencias y actividades-tipo para la explotación de canciones y poemas rítmicos en las clases de idioma de Educación Infantil.

- Presentación del vocabulario mediante flashcards.
- Contar el cuento de "The carnival of Animals".

