



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

La enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: María Terán Álvarez

Palencia 8 enero 2015

RESUMEN

Hoy en día es importante poder comunicarnos en distintas lenguas siendo el inglés el idioma más utilizado como medio de comunicación internacional. Por tanto, también es importante que los niños empiecen a aprender inglés en las primeras etapas de la educación de tal manera que puedan obtener las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad de utilizar este idioma con confianza en situaciones reales. El sistema educativo español ofrece esta posibilidad de educación bilingüe a partir de los tres años en muchas escuelas del país. En este Trabajo veremos algunos aspectos relacionados con la enseñanza del inglés a edades tempranas, prestando especial atención a los métodos y recursos de enseñanza y al papel de la interacción en el aula. También describiremos diferentes actividades utilizadas en la enseñanza del inglés a niños de tres años.

Palabras clave: lengua extranjera, bilingüismo, enseñanza, aprendizaje, Educación Infantil.

ABSTRACT

Nowadays it is essential that people can communicate in different languages and English is now the language most widely used as a global means of communication. Thus, it is important that children start learning English in the first stages of education so that they can be provided with the necessary tools to develop the ability to use it with confidence in real-life situations. The Spanish education system offers this possibility with the introduction of bilingual education from the age of three in many schools in the country. In this work we will see some aspects concerned with the teaching of English as a foreign language at early ages, paying special attention to the teaching methods and resources and the role of interaction in the classroom. We will also describe different activities used in the teaching of English to children aged three.

Keywords: Second language, bilingualism, teaching, learning, Infant Education.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
OBJETIVOS.....	5
1 LEY DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA	6
1.1 Programa de inmersión lingüística.....	8
1.2 Centros CLIL.....	9
1.3 Centros <i>British (British Council)</i>	10
2. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y MÉTODOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	12
2.1 Procesos de adquisición del lenguaje	12
2.2 Teorías sobre la enseñanza de una segunda lengua.....	14
2.3 Métodos de enseñanza de una segunda lengua.....	18
2.4 Materiales, técnicas y recursos.....	20
2.5 Corrección de errores y <i>feedback</i> en el aula.....	22
2.6 Evaluación a edades tempranas.....	23
3. QUÉ ENTENDEMOS POR INTERACCIÓN	26
3.1. La interacción dentro del aula.....	27
3.2 La interacción en el aula de educación infantil en contextos bilingües.....	31
3.3. El papel del profesor en el aula.....	32
4 EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UN AULA DE INFANTIL: UN CASO REAL.....	36
4.1 El centro y el grupo de alumnos.....	36
4.2 Intervención	38
4.2.1 <i>Rutinas asociadas a canciones</i>	39
4.2.2 <i>Rutinas sin canción</i>	44
4.2.3 <i>El cuento</i>	46
5. RESULTADOS	48
CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	52
Bibliografía:	52
Webgrafía.....	53

INTRODUCCIÓN

El uso de un segundo idioma está presente en la sociedad actual debido a que hay cada vez más personas de distintas partes del mundo que necesitan comunicarse entre sí y el inglés es el idioma más utilizado para este fin. El tema elegido para la realización de este trabajo es la enseñanza de una segunda lengua en la Educación Infantil porque se sabe que el aprendizaje de una segunda lengua a edades tempranas genera muchos beneficios y mejora la comunicación y la interacción de los niños además de abrir puertas al aprendizaje de otras lenguas extranjeras. En este caso me centraré sobre todo en la lengua inglesa puesto que es la lengua más común en la enseñanza bilingüe en España.

En la elaboración de este trabajo se tiene en cuenta que la etapa de Educación Infantil es una etapa trascendental durante la cual los niños necesitan más orientación y experimentan diversos e importantes cambios en su desarrollo cognitivo. Durante este periodo la comunicación es la herramienta fundamental para acercarse a ellos y conseguir que ellos se acerquen a la comprensión de conocimientos.

Estudiaremos, por tanto, en qué consiste concretamente la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua durante la etapa de Educación Infantil, centrándonos principalmente en el segundo ciclo (de tres a seis años de edad). Veremos los resultados que produce la exposición de alumnos de edades tempranas al aprendizaje de una segunda lengua por primera vez en sus vidas. Aunque hablaremos en general de alumnos con características promedio (como son su desarrollo cognitivo normal, su desarrollo intelectual y su reacción al primer contacto con una segunda lengua) tendremos también en cuenta las situaciones en las que existan alumnos que ya conozcan otro idioma y otros alumnos con necesidades especiales.

Este trabajo consta de una parte teórica y otra práctica y descriptiva distribuidas de la siguiente manera: En la primera sección se analizan las leyes que regulan la enseñanza bilingüe en Educación Infantil en España, en particular en Castilla y León, y los tipos de centros bilingües con programas de inmersión existentes: los centros CLIL y los centros *British*.

En el punto siguiente, se exponen los diferentes procesos de adquisición de la lengua, tanto materna como adicional, donde podremos ver las características que tienen en común y otras que les diferencian, algo que se vuelve más complejo una vez que el niño va aprendiendo a desarrollar la capacidad lingüística. En esta misma sección veremos también las teorías aplicadas a la enseñanza de una segunda lengua aportadas por diferentes autores así como los distintos métodos, recursos y técnicas utilizados en la enseñanza de un segundo idioma.

La sección 3 tratará sobre la interacción que surge dentro del aula en contextos bilingües viendo en qué consiste y cómo se lleva a cabo, así como los factores que influyen en ella como son: la comunicación; el tipo de entorno en el que emisor y receptor se encuentren, y lo más importante, el papel del profesor dentro del aula.

A continuación, a modo práctico, expondré un caso real de enseñanza de una segunda lengua, en este caso el inglés, que se llevó a cabo en un aula de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (tres y cuatro años), donde explicaré en qué consistió mi intervención y los resultados que generó esta experiencia.

Finalmente, en el último apartado expondré las conclusiones a las que he podido llegar tras la realización de este trabajo en relación con la enseñanza bilingüe, realizado mediante la observación, el análisis y la investigación.

OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal el estudio de la metodología para la enseñanza de una segunda lengua en la Educación Infantil.

Otros objetivos que se persiguen mediante la realización de este trabajo son:

1. Mostrar los diferentes tipos de centros que imparten educación bilingüe en la etapa de Educación Infantil.
2. Analizar las teorías postuladas por diferentes autores respecto a la enseñanza de una segunda lengua en Educación Infantil.
3. Observar y analizar los diferentes materiales y recursos para la enseñanza de una segunda lengua en el segundo ciclo de Educación Infantil.
4. Mostrar y justificar los resultados obtenidos a partir de una experiencia didáctica con un grupo de niños de tres años en una clase de inglés.
5. Indagar en las diferentes situaciones y contextos dados para la aplicación de la enseñanza de una segunda lengua.

1 LEY DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

En la primera mitad del siglo XIX surge en España el interés por la escolarización de los niños de entre dos y seis años que no tenían acceso a una educación privada. En la tesis doctoral de Mercedes Calvo Rueda (1994) leemos que fue Pablo Montesino quien, inspirado en el modelo anglosajón, impulsó la primera escuela de párvulos en España lo que, a su vez, motivó la aprobación del Reglamento de la Escuela Normal de párvulos para la formación de los maestros que estarían encargados de dirigir este tipo de Escuelas. Pocos años después, en 1857, la ley Moyano consideró a la educación de párvulos como el primero de los tres niveles de enseñanza, siendo los dos siguientes el elemental y el superior.

Sin embargo, la consolidación de esta etapa educativa fue un proceso relativamente lento si tenemos en cuenta que tardó más de un siglo la aprobación de la primera ley (Ley General de Educación) con la que se inicia la regularización de la Educación Preescolar y en la que destacan tres puntos. En primer lugar, se considera la Educación Preescolar el primer nivel del sistema educativo. En segundo lugar, se señala la no obligatoriedad de la misma y, en tercer lugar, se estructura en dos ciclos denominados Jardín de Infancia, para niños de entre dos y tres años y Escuela de Párvulos para niños de cuatro a cinco años (BOE, 1970, núm. 187, págs., 12528 y 12529).

Dos décadas después, la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supone un nuevo avance en la definición de las bases en las que se asentará la Educación Infantil y establece las capacidades que han de desarrollar los niños en este periodo educativo. Ampliando el segundo ciclo hasta los seis años y señalando que será impartida por profesores especializados (BOE, 1990, núm. 228, pág. 28931).

Posteriormente, en mayo de 2006, entró en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE). Los artículos 12, 13, 14 y 15 del Capítulo I, Título I de esta ley se ocupan de la Educación Infantil a la que atribuye una identidad propia, estando dirigida a niños desde el nacimiento hasta los seis años, tiene carácter voluntario y se ordena en dos ciclos. El

primero comprende hasta los tres años y el segundo de los tres a los seis, este último será gratuito (BOE, 2006, núm. 106, pág. 17167).

Es importante señalar que, desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua extranjera, esta ley hace referencia por vez primera al aprendizaje de un segundo idioma en la Educación Infantil, exactamente al señalar en el apartado 5 del artículo 14 que corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año.

En enero de 2014 entró en vigor una nueva ley, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica y complementa a la LOE. Sin embargo, en lo que se refiere a los artículos mencionados anteriormente, esta Ley no ha introducido cambios.

Por otra parte, la Junta de Castilla y León estableció el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León a través del Decreto 122/2007 de 27 de diciembre. Dentro de los objetivos fijados en el artículo 4 cabe destacar el apartado f) que hace referencia al desarrollo de las habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Además, en el artículo 5 se dice que la enseñanza de la lengua extranjera comenzará en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y, concretamente, en el currículo desarrollado en el Anexo de este Decreto, se señala que la lengua extranjera será la base de comunicación en las sesiones establecidas a tal fin. Entre los objetivos, el 5 dice: «Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual». Por último, recordamos que en el apartado de contenidos referidos al lenguaje verbal se incluye la «comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal» y por otra parte la «comprensión de las ideas básicas en textos descriptivos y narrativos (juegos, rutinas, canciones, cuentos ...) en lengua extranjera, con ayuda de imágenes y otros recursos de la lengua escrita, así como de medios informáticos y audiovisuales» (BOCyL, 2008, núm. 1, págs. 7 y siguientes).

Por último, la Junta de Castilla y León destina una hora semanal para la enseñanza de la lengua extranjera «Inglés» en cada curso. (BOCyL, 2008, núm. 82, pág. 8737).

Actualmente existen dos tipos de centros donde se ha adoptado un sistema educativo bilingüe español-inglés, por un lado, los centros CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) donde se dedica una hora semanal al desarrollo de cualquier competencia básica en inglés (lingüística o matemática entre otras) y, por otro lado, los centros *British* donde, a diferencia de los CLIL, se dedican entre cinco y seis horas semanales siendo este último tipo de centro el ofrece un programa educativo bilingüe más próximo a la inmersión lingüística de la que hablaremos a continuación.

1.1 Programa de inmersión lingüística

Según el *British Council* (2013) la inmersión lingüística (en inglés *Bilingual Immersion Education Network*, en ocasiones abreviado como *BIEN*) consiste en el desarrollo del currículo en el que alguna o todas las materias del mismo se imparten en una segunda lengua. El objetivo primordial del programa de inmersión es que cada uno de sus alumnos sea competente en dos lenguas, la materna y la extranjera, es decir, que lleguen a ser bilingües. Este tipo de programa dentro del aula se centra no solo en el aprendizaje del inglés sino también en el aprendizaje en inglés de otras materias, de esta manera, el nuevo idioma toma un doble protagonismo al ser objeto de estudio y convertirse a la vez en vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que supone una gran ventaja porque facilita el hábito de los alumnos para expresarse en inglés al crear un entorno educativo bilingüe y de este modo los niños comenzarán a utilizarlo como lo que es realmente, una forma de comunicación, y no una asignatura o competencia más.

Según Fred Genesee (1994), a lo largo de los siglos ha existido la inmersión en una segunda lengua aunque no de una manera oficial ni establecida por la educación formal sino, más bien, motivada por los flujos migratorios. Un ejemplo de esta inmersión lingüística es la que surgió entre los habitantes de la India durante la colonización británica. Aunque ellos tenían su propia lengua, con el tiempo fueron obligados indirectamente a aprender el inglés para poder comunicarse con los colonos. Esto mismo sucedió con otros países que fueron colonias extranjeras en otra época

donde los habitantes nativos poseían su lengua vernácula pero se les impuso otra distinta. Sin embargo, no ha sido hasta los últimos años cuando el uso de este concepto se ha extendido debido a la influencia de los programas de este tipo puestos en marcha en Canadá y a los buenos resultados obtenidos. Fue en ese país donde se diseñó este programa para que sus estudiantes aprendieran una segunda lengua oficial, el francés. Desde la década de 1960 los estudiantes que procedían de hogares donde se hablaba inglés han podido estudiar parte de sus asignaturas en francés con profesores nativos. Este programa se implementa a lo largo de todo Canadá aunque es en Ontario donde se encuentran más personas integradas en él, y gracias a ello en la actualidad hay personas que utilizan correctamente ambas lenguas.

Ahora bien, cuando hablamos de educación y programas de inmersión en España no siempre significa una inmersión lingüística completa al estilo de Canadá, sino que podríamos decir que se trata de una inmersión lingüística parcial, es decir, no se emplean el mismo número de horas ni el mismo sistema.

1.2 Centros CLIL

El término CLIL se adoptó en 1994 como término genérico para referirse a: «situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.» (Marsh, 1994, p.5). Este autor señala algunos de los principios básicos de la práctica CLIL en el aula como son:

- La lengua se usa para aprender contenido del área pero también hay que aprender la lengua como medio de comprensión y comunicación, es decir, aprender una segunda lengua no es el único objetivo principal, sino que además hay que tener en cuenta los objetivos propios de la materia que se solicitan en el currículo escolar.
- La materia o unidad didáctica que se estudia, es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender. Dependiendo de la asignatura o materia que se esté estudiando se utilizará un vocabulario o estructuras gramaticales propias de esa situación, es decir, si se está estudiando una unidad didáctica acerca de la

granja, se utilizará vocabulario propio de dicha unidad como son los animales o las plantas.

- La fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística en general. Es importante para el completo desarrollo de la segunda lengua y la capacidad comunicativa, y si es posible, se prestará atención a los errores gramaticales para solventarlos lo antes posible, pues de lo contrario esos errores podrían afectar negativamente al desarrollo de la segunda lengua en el futuro.

Los centros que desarrollan el programa CLIL imparten una hora a la semana en el estudio de la segunda lengua en Educación Infantil, incrementando el número de horas cuando comienza la Educación Primaria.

Aunque este programa produce en su mayoría beneficios también puede producir desventajas si no se aplica correctamente. Así, por ejemplo, podía darse el caso de que los niños llegen a comprender los términos en inglés pero no sepan expresarlos en español al haber insistido más en el aprendizaje de la lengua extranjera que en el de la propia. Por tanto, no se puede centrar el aprendizaje sólo en el idioma extranjero puesto que los niños también tienen que seguir desarrollando su lengua materna, especialmente en la etapa de Educación Infantil.

1.3 Centros *British (British Council)*

Es el programa sobre lenguas extranjeras que más se acerca al aprendizaje bilingüe por inmersión. Se emplea un número mayor de horas a la semana que en el programa CLIL, se imparten un total de cinco o seis horas por semana para la Educación Infantil.

El acuerdo formal entre el Ministerio de Educación y el *British Council* plantea como objetivo del programa aportar una educación bilingüe y bi-cultural para niños desde los tres hasta los dieciséis años a través de un currículo integrado español/inglés, basado en el currículo español y en el *National Curriculum* para Inglaterra y Gales. Dicho currículo integrado es reconocido oficialmente por la legislación española de educación (BOE, 2000, núm. 105).

En Palencia el Colegio Público Tello Téllez de Meneses ofrece este tipo programa educativo. Los objetivos principales de este programa en la etapa de Educación Infantil son:

- Fomentar la adquisición y el aprendizaje, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, a través del currículum integrado que se basa en contenidos.
- Crear conciencia de la existencia de la diversidad de culturas.
- Facilitar el intercambio entre profesores y alumnos.
- Fomentar el uso de las TICs como apoyo para el aprendizaje de otras lenguas.
- Si es necesario, fomentar la certificación de estudios en ambos sistemas educativos.

Para llevar a cabo este programa es necesario que se defina con claridad cada uno de los contenidos y materias que se han de impartir en inglés, además del momento en el que deben ser impartidos. Por otra parte se necesita una clara definición de los criterios de evaluación al final de la etapa de Educación Infantil.

2. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y MÉTODOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN INFANTIL

2.1 Procesos de adquisición del lenguaje

Para comprender las particularidades de la segunda lengua que se quiere enseñar a los alumnos así como la forma en la que se lleva a cabo su aprendizaje, hemos de conocer los procesos de adquisición de la lengua materna y de cualquier otra adicional. Todo ser humano, desde que nace, aprende su lengua materna. No es algo que uno elija, sino que por el contrario, viene prefijado por el ámbito familiar y social al que se pertenece.

Aunque en la legislación vigente la Educación Infantil no es obligatoria, la gran mayoría de los niños españoles suelen comenzar su escolarización a los tres años, un periodo educativo primordial en el que desarrollan la mayoría de sus capacidades y los conocimientos lingüísticos que sirven de base para sus conocimientos posteriores. Esto ocurre tanto para el desarrollo de las competencias básicas como las que están relacionadas con la segunda lengua.

Al comienzo del segundo ciclo de la Educación Infantil los niños ya han desarrollado un buen nivel de habla y comprensión, a pesar de que entre unos niños y otros siempre puede haber diferencias. De la misma manera que este aprendizaje se lleva a cabo en la propia lengua, también se puede llevar a cabo en una segunda lengua si se siguen las pautas necesarias para su desarrollo.

Podemos observar el cuadro de las etapas adquisición del lenguaje y sus características orales que nos muestra Murado Bouso (2010), aunque nos centraremos en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

ETAPAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	
Edad	Adquisición
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> -Puede agrupar objetos por familias (ropa, alimentos, etc.). - Distingue los colores. - Usa casi todos los sonidos del alfabeto, aunque puede tener problemas con aquéllos más difíciles («l», «r», «ch», «y», «z»). - Utiliza consonantes en todos los lugares de las palabras. - Es capaz de describir algunos objetos cotidianos. - Comienza a divertirse con el lenguaje. - Responde sin problemas a preguntas simples. - Puede repetir frases.
4-5 años	<ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de comprender preguntas complejas. -Su habla se entiende perfectamente, aunque se equivoca al decir palabras difíciles y largas. - Su vocabulario es de aproximadamente 1500 palabras. - Puede utilizar la forma en pasado de algunos verbos irregulares. - Es capaz de enumerar elementos que formen parte de una categoría o familia. -Responde a cuestiones realizadas con « ¿Por qué?».
A partir de los 5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Su comprensión alcanza las 2.000 palabras. - Distingue una secuencia en el tiempo. - Es capaz de realizar hasta una serie de tres instrucciones. - Puede sostener una conversación con soltura. - Sus frases pueden llegar a tener ocho o incluso más palabras. - Usa su imaginación para inventar historias. - Es capaz de describir objetos.

(Tabla 1: Etapas de adquisición del lenguaje según Murado Bouso, 2010, págs. 15-16)

Según Murado Bouso, las capacidades, mostradas en este cuadro, que el niño adquiere en su lengua materna, no son adquiridas en la segunda lengua con la misma

rapidez ni exactamente en los mismos periodos que la lengua adicional, puesto que al predominar la lengua materna lo aprenderá antes en esta, no obstante sí deben llevarse a cabo los mismos pasos. Es decir, aunque a los cinco años un niño sea capaz de describir objetos en su lengua materna, no sabrá hacerlo en la segunda lengua hasta más adelante cuando haya comenzado la Educación Primaria.

Al igual que en la lengua materna, el niño aprende cada uno de los aspectos de la segunda lengua a través de tareas sencillas, repetitivas y diarias conocidas como rutinas, tareas que repiten cada día en momentos y tareas específicas. Primero, el niño aprende estas rutinas desde que empieza a desarrollar su lenguaje, dentro de su entorno familiar y su contexto. Estos temas de conversación que construye son temas acerca de personas de su entorno, sucesos u objetos de su alrededor que van adquiriendo poco a poco significado para él. Todos los niños siguen los mismos pasos y patrones para aprender cualquier lengua, lo cual demuestra que también siguen los mismos pasos para introducirse en la segunda lengua, siempre y cuando se encuentren en el contexto propicio para ello.

Una vez que el niño entra en la escuela, complementa esa capacidad de lenguaje, tanto en la lengua materna como en la foránea, a través de rutinas del aula, objetos del entorno escolar, o incluso festividades y sucesos que se den a lo largo del curso. Es por eso que debemos propiciar un buen ambiente que complemente esos temas que se estén trabajando, ya sea mediante decoración, imágenes u objetos. No debemos presionar ni insistir demasiado en la enseñanza de la segunda lengua puesto que el propósito es que los niños aprendan de manera natural. Si bien los niños aprenden la escritura de la primera lengua en la Educación Infantil, es conveniente que no lo hagan con la segunda hasta la Educación Primaria, debido a que aún están desarrollando la primera y la fonética es muy diferente, lo que podría provocar una confusión e incluso un retraso en el aprendizaje de ambas lenguas.

2.2 Teorías sobre la enseñanza de una segunda lengua

Aunque es importante comenzar la enseñanza de una segunda lengua a edades tempranas para aprovechar la maleabilidad de la mente de los niños, la enseñanza de un

segundo idioma en esta etapa no es un proceso sencillo ya que aún están aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna que es diferente en ortografía y fonética a la segunda lengua. Sin embargo, siempre es posible llevar a cabo esta enseñanza diseñando estrategias y métodos apropiados a la edad de los alumnos.

Además, es fundamental recordar que cada niño tiene su propio ritmo y particularidades para aprender cualquier idioma como se refleja en la afirmación de Steinberg (1996) donde se dice,

No existe un componente genético o hereditario que facilite la adquisición de la lengua materna o el aprendizaje de una segunda lengua, ambas son adquiridas o aprendidas en situaciones particulares y concretas de comunicación, en las que se ofrece al niño o al aprendiz la oportunidad, primero, de escuchar y entender y, después, de producir sonidos con una intención puramente comunicativa. (Págs. 17-19)

Los maestros son conscientes de lo que los niños pueden aprender, así como las estrategias necesarias para ello. Para poner en práctica un método adecuado de enseñanza, los profesores han de basarse en las teorías e hipótesis que distintos autores han propuesto sobre la enseñanza de la segunda lengua. Muchas de estas teorías han sido postuladas principalmente a lo largo de los siglos XX y XXI. En esta sección mencionaremos algunas de las más conocidas como son las propuestas por Eric Lenneberg, Lev Vygotski o Cummins.

J. Richards, (2001) menciona en su obra *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* a Eric Lenneberg y su Hipótesis del Periodo Crítico (HPC) o *Critical Period Hypothesis*, dada a conocer en 1967. Esta teoría parte de la idea de que los niños «son como esponjas que absorben lo que les echen», expresión utilizada con mucha frecuencia, como vemos, por ejemplo, en Wang, V. (2001) o Cortés Moreno (2001). La HPC defiende que la destreza para adquirir el lenguaje de manera natural disminuye cuando una persona alcanza la pubertad. Lenneberg señala que aunque no es imposible estudiar una segunda lengua después de la pubertad, sí es más difícil y costará más aprenderla. Aunque la mayoría de las personas estudian una segunda lengua después de ese periodo debido a que se considera que su inteligencia está más desarrollada que la

de los niños, si un adulto y un niño aprenden una segunda lengua al mismo tiempo y dedicando las mismas horas, el más joven acabará alcanzando al mayor.

Otra de las teorías que en las últimas décadas ha marcado la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es la teoría socio-histórica desarrollada por Lev Semionovich Vigotsky en 1931 y publicada por primera vez en 1978. En esta teoría es fundamental el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) que mide el nivel de autonomía que posee el alumno para realizar tareas por sí mismo, y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que sería capaz de hacer con la ayuda de otra persona, ya sea un adulto (docente, padre o tutor) u otro compañero más competente en esa tarea.

Aunque Vygotsky centra su concepto de ZDP en la Educación Infantil generalizada, su teoría se asemeja a la hipótesis de *entrada* o *input* de Stephen Krashen, tal como menciona Ricardo Schütz (2014). De acuerdo con la teoría del *input* (adquisición de nueva información), el aprendizaje de la segunda lengua por parte del niño tiene lugar en un ambiente comunicativo de dicha lengua mediante la interacción humana, es decir, la interacción con sus compañeros y su maestro en un contexto donde solo se hable esa lengua adicional. Según expone Krashen existen dos factores en esta hipótesis: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es un proceso automático que se consigue sin esfuerzo debido a la necesidad de comunicación, es decir, cuando un niño se encuentra en un entorno donde solo se habla esa segunda lengua su subconsciente le obliga a aprehenderla para poder comunicarse. El aprendizaje es, por el contrario, un proceso consciente, que se debe al conocimiento formal de la segunda lengua, es decir, el niño es consciente de lo que está aprendiendo, y cómo debe utilizarlo en diferentes situaciones.

Un ejemplo de esta teoría en un caso particular sería aquel en el que el niño se encuentra en un país diferente al suyo, donde se habla una lengua distinta a la materna y al relacionarse con personas de ese entorno acabará asimilando la nueva lengua.

García y Ortiz (2003) mencionan en su obra otra de las teorías más destacadas sobre el aprendizaje propuestas durante el siglo pasado. En este caso se trata de la teoría del *Aprendizaje Significativo* propuesta por David Ausubel en el año 1963. El tipo de aprendizaje que da nombre a esta teoría se diferencia del memorístico en que este último incorpora información a la mente del estudiante, información sin ningún significado

aparente y que por lo tanto no lo puede relacionar con otros datos. Sin embargo, el Aprendizaje Significativo de la segunda lengua es aquel en el que los maestros pretenden crear un entorno dentro del aula en el que los alumnos entienden aquello que están aprendiendo. Se trata de relacionar los aprendizajes previos que el niño tiene sobre esa segunda lengua con los nuevos que aprenderá, adquiriendo un cierto significado, de este modo, los nuevos conceptos se asimilarán de manera significativa siempre y cuando los anteriores estén lo suficientemente claros para poder relacionarlos, haciendo de punto de anclaje, complementando la nueva información con la anterior y mejorándola.

En este breve repaso que estamos realizando en esta sección es necesario recordar la Teoría de las Inteligencias Múltiples, una de más influyentes en los modelos educativos en los últimos años, propuesta y desarrollada por Howard Gardner entre los años 1983 y 1987.

Según Valero Rodríguez (2007), Gardner defiende que cada persona posee diferentes inteligencias (verbal/lingüística, lógico/matemática, visual/espacial, corporal/kinestésica, musical, interpersonal, interpersonal y emocional) que se desarrollan de forma diferente, dependiendo de cada persona. Y es tarea del maestro desarrollar cada una de las inteligencias de los alumnos a través de las actividades que se llevan a cabo dentro del aula. En Educación Infantil, cuando un niño aprende una segunda lengua, está desarrollando en su gran mayoría la inteligencia lingüística/verbal y en algunos casos la lógico/matemática, independientemente de la lengua que sea.

Por último, mencionaremos a Jerome Bruner y su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua, mencionada por numerosos autores en sus obras como Patricia Laguillo Pearce (Proceso de adquisición de la segunda lengua). Bruner señala que para que el niño aprenda un segundo idioma son importantes tanto los conocimientos como el contexto. Según Bruner, el niño aprende cualquier lengua, ya sea la materna o una adicional, para resolver los problemas de comunicación que encuentre en cada contexto o entorno y se centra más en el uso comunicativo del lenguaje que en su gramática o estructura. Para este autor, el niño necesita dos fuerzas, una de ellas equivalente a la teoría del desarrollo del lenguaje postulado por Noam Chomsky, quien opina que cada niño tiene una especie de «caja negra» innata capaz de recibir nueva información sobre la segunda lengua, y a partir de ahí derivar las reglas gramaticales de esa lengua. La otra

fuerza señalada por Bruner es la presencia de un ambiente que apoye el aprendizaje de la segunda lengua. En este sistema de adquisición del lenguaje propuesto por Bruner se suma la relevancia del lenguaje infantil, el cual utilizan los padres con sus hijos, de forma breve y repetitiva y que se centra en un momento y contexto particular.

2.3 Métodos de enseñanza de una segunda lengua

Los métodos y enfoques que veremos a continuación se consideran adecuados para la enseñanza de una segunda lengua a los alumnos de Educación Infantil:

- *T.P.R (Total Physical Response)* o Respuesta Física Total: Es un conjunto de métodos desarrollados por James Asher basados en la teoría según la cual cuando se aprende una segunda lengua esta se interioriza a través de un proceso de descifrado de código, muy parecido al que se experimenta en el aprendizaje de la lengua materna. En el aula, el profesor y el alumno toman roles similares a los de padre e hijo respectivamente. Los niños responderán de manera física a las palabras del profesor. Se puede realizar a través de actividades sencillas y conocidas como el juego de *Simon says* (juego conocido en español como *Simón dice*) o el juego de *What's the time of Mr. Wolf?*, (más conocido en España como *Un, dos, tres escondite inglés*). Estas actividades resultan muy divertidas para los niños porque no necesitan permanecer en el mismo sitio y son actividades que no exigen una preparación especial al profesor. Además, es un buen método para desarrollar algunas de las inteligencias múltiples y está diseñado especialmente para la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel de principiantes, en este caso la Educación Infantil.
- *Suggestopedia*: Es un método de enseñanza que propuso el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov en la década de 1970. Lozanov pensó en este método como ayuda para que los alumnos adquirieran una segunda lengua a través de música relajante, ejercicios de respiración y meditación. Se llevan a cabo actividades dinámicas que sustituyen las sugerencias negativas por otras positivas, lo que elimina la inhibición y la mentalidad negativa en los niños, y aumenta la confianza en sí mismos. Si en el método anterior el maestro

adquiriría el rol de padre, en éste se convierte en una especie de guía espiritual hacia el aprendizaje, tomando gran importancia el uso de elementos verbales y no verbales en el aula, siempre positivos. Estos elementos verbales como *you can do it!* o *well done!* y otros no verbales como poner el pulgar hacia arriba, dar un aplauso o una pequeña caricia, motiva al alumno a seguir aprendiendo a pesar de que en algún momento pueda cometer errores.

- *Communicative Approach*: Es un método de enseñanza (aunque algunos autores lo ven más como un enfoque) nacido en Europa y Estados Unidos en las décadas de los setenta y los ochenta, se centra en la enseñanza de idiomas dando gran importancia a la interacción como medio de comunicación. Para desarrollar este método en el aula se utilizan materiales reales de carácter lingüístico como revistas, anuncios o periódicos, y materiales que se centran en la tarea que se lleva a cabo como juegos, simulaciones, juegos de rol o canciones. Tiene como objetivo facilitar el proceso de comunicación entre los alumnos y el profesor y las diferentes actividades llevadas a cabo en el aula. Aunque este método es más adecuado a partir de la etapa de Educación Primaria, también es apto en la Educación Infantil siempre y cuando sea correctamente adaptado al nivel de dicha etapa. Para ello debemos adaptar los materiales, puesto que en esta etapa están todavía desarrollando la habilidad de lectoescritura y puede resultarles difícil leer revistas, anuncios o similares. Estos materiales se pueden sustituir por los *bits* de inteligencia que mencionaremos más adelante.

- *Community Language Learning*: Este método fue aplicado por primera vez por Charles A. Curran en 1976. Este método defiende que el aprendizaje no se centra en la memorización de frases ni en el estudio individualizado. El niño aprende a través del apoyo en sus compañeros, con quienes interactúa e intercambia información. En el caso del maestro, éste actúa como un orientador y consejero creando un clima de compañerismo permitiendo que los alumnos utilicen su lengua materna en el caso de que no sepan defenderse en la extranjera, y siendo al mismo tiempo el maestro quien lo traduce a la lengua extranjera hasta que los alumnos adquieran la suficiente competencia para expresarse.

2.4 Materiales, técnicas y recursos

Hemos visto que autores como Lenneberg aseguran que es conveniente comenzar lo antes posible el aprendizaje de una segunda lengua. También vimos que el sistema educativo español ofrece a todos los niños la posibilidad de aprender inglés desde el segundo ciclo de Educación Infantil. Ahora bien, para aprovechar todo el potencial de aprendizaje de los niños, el profesor deberá tener en cuenta diversos aspectos relacionados con las características de su alumnado. Así, por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje en esta etapa deberá estar enfocada a la comprensión y expresión oral ya que los niños aún están en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Además es necesario que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente alegre y motivador.

Algunas de las técnicas y recursos más comunes durante esta etapa en la que niños aprenden de una forma entretenida y natural son:

- Rutinas: son aquellas actividades que se realizan cada día en el mismo momento y de manera regular. Estas rutinas ofrecen estabilidad, orientación espacial y referencia temporal. Algunas de las más comunes están relacionadas con los saludos, las despedidas, ponerse en fila u ordenar la clase.
- Canciones infantiles: Pueden ser modernas o tradicionales y resultan muy eficaces para la enseñanza del inglés a los más pequeños porque, al basarse en la repetición rítmica de palabras o expresiones, los niños aprenden con facilidad. Internet ofrece una enorme cantidad y variedad de material de este tipo. Por ejemplo en *Super Simple Songs* (supersimplelearning.com), se pueden encontrar canciones cortas y sencillas de aprender, siendo la mayoría de ellas muy conocidas como *If You're Happy And You Know It*, *B-I-N-G-O*, *Twinkle Twinkle* o *Incy Wincy Spider*. En otras ocasiones podemos recurrir a algunas inventadas por nosotros o utilizar las que proporciona el libro de texto. Las canciones pueden incluso complementar a momentos clave de la jornada como son las rutinas o diversas actividades.
- Cuentos y fábulas: Al igual que ocurre con las canciones, no importa si son tradicionales o modernos. Entre los primeros hay ejemplos destacados como

la fábula *The Lion and The Mouse* o los cuentos escritos por los hermanos Grimm, Charles Perrault o Hans Christian Andersen. Pero también en las últimas décadas se han publicado muchos cuentos, algunos de los cuales han alcanzado un gran éxito y son muy utilizados en las aulas como es el caso de *Elmer, The Patchwork Elephant* publicado en 1968 por David McKee. También podemos recurrir a cuentos que nos proporciona el proyecto educativo que utilizemos. Resulta conveniente complementarlo con dibujos en los que podemos apoyarnos para mostrar a los alumnos aquello de lo que estamos hablando.

- *Jolly Phonics*: Es un método que se centra en la enseñanza de la alfabetización y fonética de los sonidos básicos de la lengua inglesa de una manera divertida para los más pequeños. Cada fonema, en total cuarenta y dos, está relacionado con una acción y un objeto, primero se pronuncia el fonema colocando las partes de la boca que se necesita para pronunciarlo correctamente (labios, dientes o lengua) y después se pronuncia el nombre del objeto que empieza por ese fonema con el que lo hemos relacionado. Por ejemplo podemos relacionar el fonema /f/ con la palabra *five*.
- Uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación): Ya sea para ver vídeos, clips de audio o imágenes, o para realizar actividades interactivas en las que los alumnos demuestren lo aprendido y puedan aprender de una manera divertida.
- *Bits* de inteligencia: Son tarjetas de memorización en las que se introduce el vocabulario o imágenes, o ambas a la vez en la misma tarjeta o cartulina. En la etapa de Educación Infantil suelen utilizarse solo las imágenes, ya que aún están aprendiendo a leer y escribir. Se suele empezar con imágenes de objetos que verán en su entorno como la mesa, la silla o la puerta y otras que representan los días de la semana, el tiempo o las estaciones
- Juegos: Es un recurso muy utilizado en la enseñanza que estimula y divierte a pequeños y mayores. Es recomendable que la mayoría de juegos sean en grupo ya que además desarrollarán valores de cooperación y les ayudarán a expresarse sin miedo en inglés y dejarán a un lado su temor a fallar porque los demás les observen, (algo muy común entre los niños), haciendo que el objetivo principal sea expresarse en inglés y este segundo idioma se

convierta, así, en un medio de comunicación y no en una materia más del currículo. Si estos juegos se realizan con frecuencia, poco a poco irán prescindiendo de la dirección o ayuda del adulto.

- El personaje o mascota de la clase: Este personaje estará siempre presente en la clase y en su proceso de aprendizaje desde el primer día de curso. Los niños harán de él un gran amigo que les ayudará en los temas que traten a lo largo de todo el curso o incluso del ciclo.

2.5 Corrección de errores y *feedback* en el aula

El *feedback* es un término importado del inglés que en español conocemos como retroalimentación. Alfonso López Hernández (2009) lo define como un proceso de respuesta ante una intervención, que alimenta o apoya la misma intervención. Es decir, no solo corrige el error, sino que además hace que surja la reflexión de quien lo comete para que lo autocorrija si vuelve a darse la misma situación o similar.

Cuando en Educación Infantil hablamos de «tener un buen *feedback* por parte de los alumnos», nos referimos a que hemos tenido una buena respuesta de los alumnos, es decir una buena asimilación de conceptos y una buena evaluación.

Alfonso López señala que, aunque el *feedback* significa corrección y eso, a su vez, significa respuesta al error, el *feedback* pretende además acercarse a la respuesta que abarca todos los puntos de vista de un tema en particular, también conocida como respuesta holística. Según este autor, en el campo de la Didáctica de la Lengua, dicho término tiene dos acepciones. La primera se refiere a la respuesta de los alumnos hacia los contenidos y actividades de un curso o lección, mientras que la segunda se refiere a la respuesta que recibe el alumno a los esfuerzos realizados durante su práctica. Esta segunda acepción, es la que más se adapta a la enseñanza de una segunda lengua durante la Educación Infantil.

Algunos maestros dan más importancia a la detección de errores y a su corrección que a la promoción de la soltura, seguridad y gusto por el nuevo idioma. Si se interrumpe constantemente a los niños para corregir (por ejemplo, su pronunciación)

podemos provocar en ellos un rechazo en el aprendizaje de la segunda lengua sobre todo si la corrección constante se produce ante grandes grupos.

2.6 Evaluación a edades tempranas

Durante la Educación Infantil, al igual que en el resto de etapas, se han de evaluar los conocimientos que los alumnos van adquiriendo durante el periodo que los maestros establezcan. Esto servirá para comprender a los alumnos y construir estrategias de aprendizaje. Esta evaluación que se lleva a cabo durante la Educación Infantil se llama Evaluación para el Aprendizaje.

Según López Hernández (2009), la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) a edades tempranas se utiliza en los primeros años escolares. Esta EpA hace de la evaluación una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce día a día. Los alumnos aprenden mejor y logran de una manera más positiva sus objetivos si:

- Entienden claramente lo que están aprendiendo
- Saben lo que los maestros esperan que consigan.
- Reciben información sobre el trabajo que realizan.
- Están completamente integrados e implicados en su evaluación en los sucesivos pasos para su aprendizaje.

El tipo de recursos mencionados anteriormente son aptos también para usarlos durante la evaluación de objetivos y contenidos a lo largo del curso. Una práctica sencilla de este tipo de evaluación supone varios procesos:

- Compartir los objetivos de aprendizaje con los niños. Para ello podemos utilizar materiales y métodos que sean atractivos para ellos y logren engancharles. Algunos ejemplos pueden ser:
 - Una marioneta que interactúe con ellos a través del maestro contándoles lo que van a aprender, si es posible en cortos periodos empezando por *Today we are going to learn/see...* y a medida que el

nivel aumente seguir por el *This week we're going to learn/see...* y siguiendo por periodos más grandes.

- Un personaje o mascota de la clase que se presente a principio de curso y esté presente en murales o al comienzo de cada unidad para introducirla. Este personaje se puede poner en las paredes de la clase con una frase que diga *today/this week/in this unit we are going to learn...* y que el profesor complete con la ayuda de los niños.
- Mostrar a los niños sus expectativas, es decir, lo que se espera de ellos durante el periodo de aprendizaje que hayamos impuesto, ya sea una unidad, un trimestre o todo el curso. Estas expectativas se mostrarán de una manera atractiva para ellos. Algunas propuestas serían:
 - Con la misma marioneta que se usa para compartir los objetivos de aprendizaje, el maestro interactuará con ellos diciéndoles lo que espera que aprendan y hagan durante la unidad y al final de esta. Con esta misma marioneta podemos trabajar los términos de *can* y *can't*, haciendo que esta marioneta les diga *I don't think you could...*, además esto aumentará la confianza en sí mismos sobre sus logros.
 - Con el mismo personaje o mascota que tenemos en la clase y que usamos para compartir los objetivos, estará situado en un mural que diga *I want to achieve...* y que el maestro junto con sus alumnos irá completando.
- Dar información sobre cómo están haciendo su tarea, ya sea bien o mal.
 - Siempre se procurará corregir de manera positiva, nunca negativa, es decir, nunca se dirá: *you're wrong* u otros comentarios parecidos, pues minaremos la moral del niño. Para ello utilizaremos comentarios que animen a los niños a volver a participar como: *Try it again* o *You must improve*. Y cuando hagan bien sus trabajos se les recompensará con palabras de aliento como pueden ser *Well done*, *Very good*, *Good work* entre otras, además podemos combinarlo con gestos de apoyo.

De este modo el niño asociará la participación y el trabajo bien hecho con algo que le gusta, es decir, un refuerzo positivo.

- Podemos utilizar dibujos, gomets u otras pegatinas con caras sonrientes, frases de apoyo como *Very good* para que las peguen en sus trabajos o en su ropa.
- Pedir a los niños que evalúen a sus compañeros a través de signos como pueden ser el dedo hacia arriba o hacia abajo, un semáforo de colores, señales o cualquier material que tenga este tipo de función. Se podría decir que este sistema es «un arma de doble filo» pues en ocasiones funciona muy bien, pero en otras desarrolla en los niños una competitividad negativa, evaluando de manera negativa a sus compañeros a propósito para que sea su propio trabajo el mejor, ya que el egoísmo y el egocentrismo se desarrollan en los niños durante esta etapa.
- Tormenta de ideas o *Brainstorming*: El profesor sacará un tema en concreto del que hayan hablado o tratado y que se pretende evaluar en los niños, o incluso preguntas sencillas sobre ello. De esta manera se podrá ver lo que han entendido sobre dicho tema.

Para dejar constancia de esta Evaluación para el Aprendizaje, se hace un registro diario, e incluso algunos profesores pueden llevar a cabo labores como hacer fotos de su trabajo, grabaciones de vídeo y algunas muestras de su trabajo que se enseñan a los padres.

Si empezamos a utilizar este tipo de evaluación desde la etapa de Infantil, facilitará más claridad en la enseñanza y el aprendizaje, además de un desarrollo en el aprendizaje reflexivo en los niños.

3. QUÉ ENTENDEMOS POR INTERACCIÓN

En la Sección 1 vimos que en el currículo establecido por la Junta de Castilla y León para el segundo ciclo de Educación Infantil se fijaban una serie de objetivos en el aprendizaje de la lengua extranjera siendo uno de ellos poder comprender y responder tanto de forma verbal como no verbal a producciones orales en lengua extranjera que estén asociadas a las tareas que normalmente se realizan en el aula. Esto significa que la actividad verbal y no verbal que se desarrolla durante la clase entre profesor y alumnos, es decir, la interacción, va a tener un papel destacado en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Aunque existen diferentes definiciones sobre lo que se considera interacción, no se diferencian mucho unas de otras. El *Diccionario de la Real Academia Española* (Real Academia Española (2012)) define «interacción» como: «Una acción recíproca entre dos o más objetos, sustancias, personas o agentes».

La interacción es una de las necesidades más básicas del ser humano, desde el nacimiento hasta el final de la vida. Desde el momento en que nacemos, empezamos a aprender a relacionarnos con el mundo que nos rodea. Con algunos meses ya distinguimos palabras y más adelante empezamos a hablar. Unos años después empezamos a escribir y desarrollamos nuestra capacidad de comunicación. Durante el proceso de interacción entran en contacto varios componentes: los interlocutores (en el ámbito educativo son los alumnos y los maestros) y el mensaje, creando un ambiente comunicativo esencial dentro del aula. Sin comunicación no se podría desarrollar ningún tipo de interacción. La comunicación es un proceso habitual y cotidiano, posible gracias a diversos factores que abarcan desde un soporte biológico, que hace posible la emisión y recepción de mensajes, hasta un complicado conocimiento sobre las reglas que permiten codificar y decodificar esos mensajes.

Existen dos tipos de comunicación, la comunicación verbal y no verbal, siendo ambas parte de un mismo sistema que incluye elementos paralingüísticos, expresión facial, conducta visual, movimientos corporales, posturas del propio cuerpo, conducta táctil y la distancia interpersonal, es decir, la distancia entre las personas que se están comunicando e interactuando.

Es muy importante desarrollar la capacidad de transmitir mensajes, ya sea acerca de conocimientos, pensamientos o sentimientos. Tal como señala Watzlawick la comunicación «es la utilización de una serie de códigos del comportamiento personal e interpersonal que regulan su apropiación al contexto y por lo tanto su significación» (citado en Sabina, Doneli y Prieto).

La comunicación constituye una de las necesidades fundamentales dentro del sistema social pues toda persona necesita comunicarse. Incluso cuando una persona está en silencio comunica muchas cosas como puede ser el hecho de que esté enfadado o triste, o simplemente no tenga nada que decir, pero a pesar de no decir nada oralmente, está comunicándose.

El contacto interactivo entre dos o más personas se establece a través de las señales, como imágenes, gestos o palabras, que forman parte de un código socialmente establecido. Estos códigos asignan funciones significativas a las señales.

A continuación nos centraremos en el tipo de interacción que surge entre el profesor y el alumno dentro del aula, más concretamente en la Educación Infantil y en la enseñanza de un segundo idioma.

3.1. La interacción dentro del aula

Medina (1989) recoge en su obra la definición de interacción educativa de Petersens, quien sugiere que la interacción es «un modo de encuentro profesional entre docente y discente, así como la capacidad de implicación personal del educador y educando en su proceso de formación» (Pág. 64).

Beltrán (1993), señala que la interacción se produce gracias a la comunicación que se establece en el aula entre los diferentes participantes. Las barreras que dificultan esta comunicación pueden hacer ver la complejidad que una clase tiene para resolver los problemas internos. Este autor, además, nos recuerda que para R. Titone, el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencialmente interactivo, dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el del discente, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso interactivo.

La comunicación entre profesor-alumno, y alumno-alumno dentro del aula se forma gracias a la combinación de elementos orales como son las palabras y frases, siendo al principio cortas y repetitivas y elementos no orales como los gestos, que para ambos, emisor y receptor, tienen un significado. Gracias a ese significado, conocido como código, ambos son capaces de entender y hacerse entender respectivamente, de lo contrario se produce lo que se conoce como interferencia.

Al igual que en los adultos, en los niños podemos distinguir diferentes comportamientos de interacción ante una situación de relación social:

- Comportamiento pasivo (cuando el niño se expresa de tal manera que no se hace respetar).
- Comportamiento agresivo (cuando el niño se expresa de tal forma que no respeta los derechos de los demás, tanto de su maestro como de sus compañeros)
- Comportamiento asertivo (cuando el niño se expresa de tal manera que respeta tanto sus derechos como los de los demás). Esta es la manera adecuada de comportarse que debemos conseguir en los más pequeños.

Conviene crear un buen ambiente de comunicación, para que de este modo los alumnos aprendan a comunicarse con los demás, dándoles todas las posibilidades necesarias, ya sea gracias a las actividades que promuevan la libre expresión, el lugar estratégico donde se hallen sentados o incluso si el maestro comete errores sin excederse, para que los alumnos tengan la posibilidad de decírselo y creen un vínculo comunicativo. De este modo, les irá preparando poco a poco para niveles posteriores en los que necesiten un gran nivel de interacción..

En la Educación Infantil, según Saló Lloveras (2006), cuando los niños reciben mensajes inadecuados, no saben identificar ni pedir aclaraciones o informaciones que complementen a esos mensajes. Esto cambia cuando llegan a la Educación Primaria y niveles posteriores, puesto que entonces ya han desarrollado su capacidad de reflexión respecto a la información que se les proporciona. Es por eso que los maestros deberán ser cuidadosos respecto a los conocimientos que transmiten a sus alumnos, y deberán desarrollar unas estrategias para que los alumnos aprendan de una manera natural, y de este modo construyan sus propios esquemas mentales y después puedan desarrollarlos.

Según esta misma autora, los niños construyen activamente sus significados y el mejor modo de conseguirlo es con la ayuda de la información que el maestro les proporciona, así como orientación y mediante estímulos a través de las estrategias construidas por el propio maestro. Una de las maneras más comunes y conocidas que el maestro utiliza para llamar la atención del niño y para que éste adquiera conocimientos es mediante preguntas sencillas y adaptadas al contexto y la situación, preguntas cortas que implican respuestas cortas, en muchas ocasiones siendo la respuesta simplemente «sí» o «no».

Medina Rivilla (1988) menciona a Lansheere y Bayer quienes defienden que la interacción y la comunicación en el aula actúan gracias a una serie de funciones que analizan la conducta verbal durante este proceso de interacción:

- Funciones de organización:
 - Regula la participación de los niños.
 - Organiza los movimientos realizados por los niños.
 - Elimina una situación conflictiva.
- Funciones de imposición
- Funciones de desarrollo
 - Estimula
 - Estructura el pensamiento de los niños
 - Apoya la ayuda que el alumno necesita por parte del maestro.
- Funciones de personalización
 - Acoge una exteriorización espontánea tanto de los sentimientos como de los conocimientos adquiridos.
- Funciones de *feedback* (retroalimentación) positivo
- Funciones de *feedback* (retroalimentación) negativo
- Funciones de concreción
 - Utiliza el material
 - Invita al niño a usarlo
 - Técnicas audiovisuales (pizarra digital)
 - Escribe en el encerado (esto aumenta en la Educación Primaria)
- Funciones de afectividad positiva del niño con el maestro y sus compañeros
- Funciones de afectividad negativa del niño con el maestro y sus compañeros.

Del mismo modo que se mide el tipo de funciones referidas a la conducta, Medina Rivilla señala que existen diferentes tipos de relaciones que se pueden encontrar en el aula y que determinan el comportamiento de cada alumno, en algunas ocasiones de forma permanente y en otras de forma puntual. Estos tipos de relaciones se determinan midiendo las capacidades de:

- Cooperación-Competitividad
- Empatía-Rechazo
- Autonomía-Dependencia
- Actividad-Pasividad
- Igualdad-Desigualdad

Observando este tipo de relaciones y comportamientos, el maestro podrá resolver problemas que puedan surgir en el caso de que haya un comportamiento situado en el extremo negativo. Esto puede mejorarse a través de tareas sencillas, rutinas o actividades lúdicas que tengan como objetivo subsanar este tipo de problema. Por ejemplo el niño que tenga situado su comportamiento en el extremo de la competitividad, podrá realizar juegos en equipo o pequeños grupos para que aprenda a ser más cooperativo.

Es necesario, mediante la observación registrar resultados gradualmente para poder comprobar el nivel de interacción que los alumnos van adquiriendo durante el periodo que queramos establecer, ya sea un mes, un trimestre o un curso entero. Para ello deberemos establecer unos criterios metodológicos de análisis adaptados a nuestro objetivo: medir la interacción social de los alumnos. Buscaremos patrones de conducta propios del nivel de los alumnos y adaptaremos nuestro lenguaje a su comprensión, lenguaje cotidiano que sepan utilizar.

Debemos diseñar actividades cotidianas y órdenes básicas, que faciliten la interacción entre los alumnos o el alumno y el profesor, deben ser repetitivas y que posean un significado común tanto para ellos como para nosotros, puesto que de no ser así se produciría una interferencia, es decir, si para nosotros la señal del pulgar hacia arriba significa «bien hecho» pero para el alumno significa otra cosa diferente no conseguiríamos el objetivo que nos proponemos. Para poder hacerlo debemos dejar claras unas pautas de actuación y unos objetivos.

3.2 La interacción en el aula de educación infantil en contextos bilingües

Tal como señala Kovacs (1999), cuando hablamos de interacción profesor-alumno en contextos bilingües, nos referimos a la enseñanza de una segunda lengua mediante los procesos que se llevan a cabo para enseñar la lengua materna, procesos que ya mencionamos en el apartado 2.1.

No podemos esperar que los alumnos aprendan todo lo que se pretende enseñar, pues debemos tener en cuenta, además, que ni siquiera dominan del todo la lengua materna. Debemos enseñar de una manera natural, de modo que ellos no sean conscientes de que tengan que retener lo que queremos que aprendan, de manera que sin darse cuenta absorban conceptos de una lengua que no es la nativa, desde palabras aisladas hasta órdenes básicas.

Kovacs afirma que, para enseñar una segunda lengua, debemos tener en cuenta los diferentes factores que influirán en el aprendizaje y la interacción de unos alumnos y otros cuando hablemos de su nivel de atención a la lengua adicional, la calidad de defensa de dicha lengua o el poder de adquisición y asimilación de conceptos. Este mismo autor afirma que la interacción que se produzca no será la misma que alcanzaremos al final del periodo que establezcamos, pues al principio será mucho más débil hasta que los alumnos aprendan a comunicarse con los demás en un nuevo idioma y entiendan las órdenes básicas o *commands* propias de la situación y del proceso.

Aunque necesitaremos más tiempo para la interacción en la segunda lengua, que en la lengua materna, los procesos son prácticamente los mismos. Los niños deberán aprender a relacionarse con el maestro y sus compañeros de una manera natural. Para ello necesitaremos recurrir a tareas sencillas, aunque con el tiempo vayan siendo más completas y complicadas. Debemos tener en cuenta que esta es una etapa complicada para el aprendizaje de una segunda lengua aunque fundamental, estas tareas deberán ser repetitivas y casuales, así como las preguntas que utilicemos que deberán ser cortas al igual que sus respuestas *yes* o *no*, a partir de la Educación Primaria las respuestas irán adquiriendo progresivamente más complejidad.

Las actividades cotidianas pueden basarse en rutinas como son la de entrar y salir de clase con un simple *hello* y *goodbye*, algo que al principio el maestro dirá, pero que con el tiempo no hará falta, puesto que los niños lo utilizarán de una manera natural sin necesidad de oírlo.

Del mismo modo ocurre con órdenes básicas como son la de *sit down*, algo que al principio el maestro necesitará decir acompañado con gestos, pero que, después de un tiempo, el niño se acostumbrará a oír sin la necesidad del apoyo de los gestos, e incluso alguno será capaz de repetírselo a otro compañero.

3.3. El papel del profesor en el aula

Conviene atender al papel del profesor en el aula ya que es uno de los participantes dentro de la interacción que surge en este ámbito y quien fomenta la comunicación tanto entre él y los alumnos como entre los propios alumnos para facilitar el aprendizaje de conocimientos.

Aunque en un principio los educadores son totalmente responsables de la transmisión de conocimientos durante todo el periodo escolar, a medida que pase el tiempo y los alumnos vayan adquiriendo autonomía deberán asumir el papel de simples orientadores a la hora de enseñar una segunda lengua de tal forma que los niños construyan sus propios procesos de aprendizaje.

Es por eso que, independientemente de la lengua que se pretende enseñar, sea la materna o la foránea, el docente debe ser capaz de facilitar y orientar a cada uno de sus alumnos en ambos idiomas de una manera natural, haciendo propicio el ambiente y la situación para que estos elaboren sus propias destrezas de aprendizaje.

Cada niño asimila el nuevo idioma a su ritmo y a su tiempo, y lo manifiesta a su manera aunque exista un modo común de hacerlo, al igual que en la lengua materna, mediante gestos y sonidos. No obstante, el maestro debe potenciar esa capacidad de expresión y estimular a sus alumnos a través de actividades lúdicas para que ese lenguaje se produzca lo antes posible.

Para ello debemos diseñar un amplio abanico de estrategias para poner en práctica en el aula, desde órdenes básicas y rutinas hasta conceptos más complejos, siempre de una manera constructiva y que sea apta para el auto-aprendizaje. Estos apoyos que ofrecerá el docente serán temporales y graduales, es decir, irán desapareciendo poco a poco con el tiempo, pues el objetivo es que los alumnos vayan prescindiendo de la necesidad de esos apoyos. Para diseñar estas ayudas, debemos tener en cuenta los esquemas mentales de cada alumno, pues cada uno es diferente, y las necesidades que puedan tener o puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No podemos pretender que aprendan desde un primer momento a pronunciar con soltura ni con el acento correcto, con el tiempo estos niños irán adaptando su pronunciación a la de la segunda lengua. Bien es cierto que si exponemos a estos niños al aprendizaje oral y el lenguaje escrito de forma simultánea les ayudará a percibir sus diferencias de una manera positiva desde un principio. Sin embargo, no se recomienda hacerlo hasta llegar a la Educación Primaria, puesto que en la etapa Infantil aún están aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna y por lo tanto podría confundirles ya que la fonética y la escritura cambian de una lengua a otra.

La relación que se establece entre el profesor y el alumno no es una relación de afinidad o de intereses en común, sino que es una imposición y tiene unas expectativas para ambos que con el paso del tiempo van variando ya sea de manera positiva o negativa. Es una relación que tiene sus altibajos y que el profesor graduará y estabilizará a través de la paciencia, la exigencia y la prudencia a la hora de realizar ciertas actividades. No existe la amistad entre el alumno y el profesor, debido a que la amistad aparece desde lo personal cuando dos personas se conocen, sin embargo el alumno y el profesor conviven en un ambiente lectivo durante un período específico sin opción a prescindir el uno del otro, y además se debe tener en cuenta que ambos tienen diferente edad mental y madurativa.

Aunque no se establece una relación de amistad, sí se establece una relación interpersonal en la que el educador enseña a un grupo queriendo llegar a sus fines en común pero atendiendo a las necesidades de cada alumno y sus particularidades. Tal como dijo Manuel García Morente en el año 1936, y que posteriormente publicó

Zaragüeta (1943), para poder crear un ambiente propicio para el aprendizaje debemos tener en cuenta que:

La ejemplaridad constituye un elemento esencial en la profesión de magisterio. En las otras profesiones no hay ejemplaridad, sino pura y simple eficiencia. En cambio, en el docente la eficiencia de la misma profesión viene condicionada por la ejemplaridad, porque la acción del docente sobre el educando no se cumpliría correctamente si el educando –que es sujeto percipiente- descubriera en el docente los mismos defectos o vicios contra los cuales el docente predica. (Págs. 147-161)

Cuando el docente interactúa con sus alumnos, en muchos momentos surgirán situaciones imprevistas, esto no significa que sea un mal educador, sino que esas situaciones se producen por casualidad e incluso por diversos factores que en muchas ocasiones somos incapaces de ver. No podemos pretender que aquello que procuramos enseñar y programar salga bien siempre y a la primera. Por ejemplo, no podemos pretender que a todo lo que preguntamos nos respondan de la forma correcta, aunque para nosotros puede ser algo obvio no siempre lo es para ellos. Tampoco podemos pretender que reaccionen como nosotros pensamos que lo harán, por ejemplo, no podemos aspirar a explicarles una actividad y que todos los alumnos lo entiendan con claridad ni lo hagan de la forma correcta desde el primer intento. Es normal que tengamos que repetir los procedimientos y contenidos que se quieren enseñar.

Deberán existir, además, pocas normas y claras que abarquen varios aspectos que se deban cumplir dentro del aula, debido a que si se imponen demasiadas reglas existe el riesgo de confusión y olvido de muchas de ellas. Para que estas normas se cumplan es aconsejable recurrir a los refuerzos positivos y negativos, siempre sin abusar de ellos puesto que si lo hacemos conseguiremos lo contrario a lo que buscamos. En el caso de los refuerzos negativos o castigos solo se deberán imponer cuando el error es a propósito o de manera intencionada, es decir, si se pretende hacer daño o molestar, nunca deben ser excesivos puesto que si lo fueran, poco a poco perderá el interés por el aprendizaje y por alcanzar unos objetivos, creando por el contrario miedo a fallar por temor a un castigo. Aunque tampoco debemos acostumbrar a los alumnos a refuerzos positivos demasiado frecuentes, que se deberán hacer en casos muy especiales y

siempre y cuando superen sus metas anteriores. Para ello debemos ser objetivos puesto que se podría generar cierta «injusticia» si no lo fuéramos.

La mayoría de los niños están dispuestos a participar y a responder de manera positiva en inglés, aunque siempre existe algún caso excepcional en los que algún niño no esté dispuesto a ello, ya sea por miedo o pasividad. Es importante que el maestro no presione con exceso a ese alumno y al mismo tiempo le haga ver que no existe ningún problema en que se equivoque. Además se deberá respetar la madurez y el ritmo de cada uno de los alumnos.

4 EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UN AULA DE INFANTIL: UN CASO REAL

En esta sección expondré el tipo de enseñanza del inglés en un centro no bilingüe, pues aunque en las secciones anteriores de este Trabajo se ha hablado sobre el tipo de enseñanza bilingüe (CLIL y *British*) que actualmente se está imponiendo en gran parte de los centros escolares de España, aún hay centros en los que la educación no es de este tipo y en ellos se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua como una asignatura más.

4.1 El centro y el grupo de alumnos

Esta observación e intervención se llevó a cabo durante dos meses y medio en un colegio de Palencia durante mi periodo de prácticas, en mi último año de carrera, concretamente desde finales del mes de febrero hasta la mitad del mes de mayo del año 2014.

El colegio seleccionado es un centro situado en el casco antiguo de la ciudad de Palencia, una capital de provincia con una población de 83.000 habitantes. Es un colegio religioso católico, que ofrece a los alumnos una educación fundamentada en valores cristianos.

Tal como hemos comentado antes, este colegio no es bilingüe, y por lo tanto no cuenta con programa de inmersión lingüística, sino que es un centro que enseña inglés como una asignatura dentro del horario escolar. En el caso del grupo de tres años con el que he trabajado, tiene una hora de inglés a la semana, concretamente los martes por la tarde. Aunque este centro no tenga una enseñanza bilingüe, y por consiguiente el número de horas que se dedican al aprendizaje del inglés sea menor, mi objetivo durante este periodo fue que se educaran en esta segunda lengua a través de enfoques y estrategias de enseñanza que se aproximaran lo máximo posible a un programa de inmersión lingüística, tanto en la única hora que se dedicaba al inglés, como fuera de ella, tratando de aprovechar la interacción en el aula para utilizar el mayor número de mensajes en este idioma siempre que la situación nos lo permitiera.

El grupo cuenta con veinticuatro alumnos, once niños y trece niñas, cuyas edades están comprendidas entre tres y cuatro años en el periodo en que hice estas prácticas. Se podía observar que los niños que habían estado anteriormente en ludotecas o guarderías se sociabilizan con más facilidad y con un ritmo mayor que los que no habían estado, tanto en la lengua materna como en la segunda, aunque bien es cierto que en esta última hay menos diferencia con respecto a la primera, puesto que en la mayoría de ludotecas y guarderías no se ofrece enseñanza de inglés o de otra lengua adicional.

Los niños de esta aula son participativos en algunos casos, cuando se tratan temas que les atraen ya sea a través de canciones, cuentos o cualquier otra actividad, pero al mismo tiempo son algo tímidos y poco espontáneos a la hora de responder cuando se les pregunta, ya sea sobre temas didácticos que están o han estado trabajando, así como preguntas más personales en ambas lenguas (cuando se les pregunta qué han hecho el fin de semana; qué han desayunado o cómo es su casa), sobre todo en inglés, ya que siempre es más complicado responder en una lengua que no es la propia, más aún cuando se están introduciendo en ella, y cuando la pregunta no admite una sola respuesta, es decir, no se responde con *yes* o *no*. Cuando responden a este tipo de preguntas personales no construyen frases completas, e incluso cuando responden lo hacen algunos en español, otros en inglés, y otros simplemente repiten lo que han dicho sus compañeros (tal vez porque piensan que esa es la única respuesta correcta), como ocurrió con la pregunta diaria sobre qué habían desayunado (*What did you have for breakfast today?*) donde era muy común oírles responder palabras sueltas como *milk* o *biscuits*, una rutina con la que continué día tras día y, aunque tardó unas semanas en proporcionar resultados, finalmente pudieron surgir diferentes respuestas y todas ellas muy coherentes.

No se podría decir que existan casos especiales en esta clase, simplemente se puede comentar que hay un niño y una niña que aún tienen que mejorar su dicción a la hora de hablar tanto en la lengua materna como en la adicional sobre todo en cuanto a algunos fonemas vibrantes (/r/) y algunos fricativos (/f/ y /θ/). Para mejorarlo llevé a cabo una serie de ejercicios como trabalenguas sencillos y cortos en castellano e inglés donde los niños debían repetir dichos trabalenguas después de que yo los leyera paulatinamente por frases.

- Un ejemplo de trabalenguas en castellano:

*Este perro viene con carro,
Este burro con carroza,
Perro y burro en carro y carroza,
Carro y carroza para perro y burro.*

- Un ejemplo de trabalenguas en inglés:

*Fresh fried fish,
Fish fresh fried,
Fried fish fresh,
Fried fish fresh.*

A pesar de su pequeño problema de dicción, estos dos niños son alumnos que se desarrollan con total naturalidad al igual que el resto. De estos dos alumnos, uno de ellos es consciente de que no tiene tanta facilidad para pronunciar como el resto, por lo que en ocasiones se siente cohibido cuando tiene que hablar en cualquiera de las dos lenguas, y es por eso que se le ha animado a expresarse y se ha controlado su evolución constantemente, para que pudiera ver que no existe ningún peligro ni burla hacia tal situación. Durante este periodo pude ver que dicho alumno mejoró en pronunciación y en su actitud a la hora de expresarse. Además, pude comprobar que aunque tiene estos problemas para atreverse a hablar, es cierto que en relación a la segunda lengua tiene más facilidad de asimilación que el resto de sus compañeros, probablemente porque en su casa se hablan dos lenguas diferentes, algo de lo que hablaré más adelante en la sección sobre los resultados.

Aunque en esta aula sólo disponen de una hora de inglés a la semana, son alumnos que en general no tienen problemas para la asimilación de la lengua extranjera.

4.2 Intervención

Cuando el niño comienza la etapa escolar comienza también a realizar desde ese momento una serie de actividades que se repetirán sistemáticamente cada día a lo largo

del curso escolar. Estas actividades rutinarias se añaden a otras que ya ha adquirido en casa.

Se sabe que una buena organización de las rutinas permite al niño tener una idea clara de cómo se distribuye su tiempo a lo largo de la jornada según las actividades que debe realizar y además aprende a asociar los espacios con dichas actividades.

Desde el punto de vista de la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil, resulta muy eficaz el uso de estas rutinas para promover en los niños habilidades comunicativas asociadas al entorno escolar o a aspectos personales, como son las referidas a la alimentación, la higiene, el descanso, etc. Por esta razón mi propuesta se basa en un enfoque comunicativo tomando las rutinas como técnica fundamental, concretamente las que tienen que ver con la entrada y salida a la clase; ordenar el aula; hacer fila y aquella con la que da comienzo la asamblea. Para todas ellas se hace uso de canciones pues al repetirse palabras o expresiones propias de estas acciones ayudan a aprenderlas con facilidad resultando, además, el aprendizaje ameno y divertido.

Sin embargo, hay también otras actividades que no requieren una canción aunque sí necesitan el uso de otros materiales. En este segundo grupo se incluyen la narración de un cuento y las rutinas de cambiar la fecha, señalar el tiempo que hace y pasar lista.

4.2.1 Rutinas asociadas a canciones

Este grupo comprende la rutina de entrada y de salida; la que llevaban a cabo para recoger; la de formar una fila cuando tienen que salir del aula y la rutina con la que se inicia la asamblea. Las canciones elegidas para que los niños aprendan a comprender y expresar ideas en inglés relacionadas con estas rutinas son canciones muy sencillas en las que se repite una palabra o expresión con mucha frecuencia. Evidentemente la letra de estas canciones varía dependiendo de para qué sirve cada una de ellas.

Primera rutina

En primer lugar, comenzaremos por las rutinas más básicas que son las de entrar y salir de la clase. Estas tienen como objetivo que los niños aprendan las fórmulas más básicas de saludo y despedida: *hello; bye, bye; goodbye*. Para aprender estas rutinas

lingüísticas se hace uso de dos canciones, una para la entrada a clase y otra para la salida. Al ser semejantes, me centraré en exponer los detalles de la primera de ellas, concretamente la que se produce cada día al entrar en el aula.

Esta rutina la practicábamos cada mañana cuando los niños entraban en fila por la puerta. Para aprenderla, durante los primeros días, los niños veían un vídeo después de la asamblea y antes del almuerzo en el que se canta una canción sencilla en la que se repetían las expresiones que debían aprender. En el vídeo podían ver a un maestro y a sus alumnos cantando. Cada día se reproducía el video tres veces. Las dos primeras veces dejando que los niños vieran y escucharan el vídeo completo, sin embargo, la tercera vez se detenía para que ellos repitieran conmigo lo que debían aprender. Lógicamente, no cabe esperar que los niños sean capaces de repetir correctamente lo que dice la canción en los primeros días, sin embargo poco a poco fueron aprendiendo a decir las palabras que eran objeto de aprendizaje, además de algunas otras que se repiten en la canción como *feet* o *hand*. Cuando se empezaron a obtener estos resultados se pudo prescindir del vídeo siendo el profesor quien cantaba la canción al entrar.

En este tipo de actividades es muy importante animar desde el primer momento a toda la clase a participar en la canción para lo cual el profesor deberá crear un ambiente alegre y de confianza de tal forma que no quede ningún niño sin tomar parte en esta rutina. También es importante hacer uso del lenguaje gestual siempre que sea necesario como ayuda en el aprendizaje. En general es una rutina que generó muy buenos resultados puesto que los niños consiguieron el objetivo propuesto, aprender a saludar en inglés y, al mismo tiempo, aplicar el saludo al momento del día adecuado. Las canciones de entrada y de salida, tituladas *Hello, hello* y *Bye bye, goodbye* respectivamente, decían:

Hello, hello

Hello, hello,

Can you clap your hands?

Hello, hello,

Can you clap your hands?

*Hello, hello,
Can you stamp your feet?*

*Hello, hello,
Can you stamp your feet?*

*Hello, hello,
Can you clap your hands?*

*Hello, hello?
Can you stamp your feet?*

Bye bye, goodbye

*Bye bye, goodbye
Bye, bye, bye, bye, good goodbye.*

I can clap my hands,

I can stamp my feet.

I can clap my hands,

I can stamp my feet.

*Bye bye, goodbye
Bye, bye, bye, bye, good goodbye.*

*Bye bye, goodbye
Bye, bye, bye, bye, good goodbye.*

GOODBYE!!

Segunda rutina

La segunda rutina tiene como objetivo que los niños aprendan a recoger los materiales didácticos que han utilizado a lo largo de la jornada o los cojines que utilizan para la asamblea, los envoltorios del almuerzo, etc. con el fin de o mantener el aula

limpia y ordenada. Desde el punto de vista del aprendizaje del inglés, en este caso se pretendía que los niños aprendieran a expresar y comprender dos acciones como son: *clean up* y *put your things away*. De nuevo se hace uso de una canción muy breve en inglés. Los alumnos ven en la pizarra digital el vídeo que acompaña a la canción hasta que la aprenden. En este vídeo, se muestra un aula real donde los niños recogen cada vez que el maestro canta la canción, de esta forma les resulta más fácil a los niños asociar la canción a la rutina. Cada día, cuando la situación lo requería, ponía el vídeo dos veces para que los niños escucharan la canción, y una tercera para que la repitieran poco a poco. Tres semanas después fui retirando paulatinamente ese vídeo poniéndolo solo dos veces a la semana, siendo yo quien cantaba esa canción repetidamente hasta que estaba todo recogido. Los niños fueron capaces de reconocer la canción y relacionarla con la rutina. Por lo que respecta a las expresiones objeto de aprendizaje se pudo ver que les resultó sencillo repetir el verbo *clean up* pero tenían más dificultad con la segunda expresión para la que necesitaban más práctica. Esta canción, titulada *Clean up*, decía:

*Clean up, clean up,
Everybody let's clean up.
Clean up, clean up,
Put your things away.*

Tercera rutina

La tercera de las rutinas en la que utilizamos una canción para el aprendizaje del inglés era aquella en la que los niños formaban una fila para salir de clase, ya fuera para salir al recreo, cambiar de aula o para ir a casa al final de las clases. A diferencia de las rutinas mencionadas anteriormente, ésta se llevó a cabo a través de una canción que no iba acompañada de vídeo por lo que yo misma la cantaba dos veces. Para ello cada vez que debían colocarse en fila cantaba la canción dos veces para que la relacionaran con la acción que estaban realizando en ese momento. Las dos primeras semanas hice lo mismo y pronunciando lentamente para que pudieran escuchar bien las palabras y aprender la canción. En este caso el lenguaje gestual era muy importante para que empezaran a comprender cada una de las acciones que se mencionan en la letra de la

canción. Al principio les pedí que sólo repitieran los gestos que yo hacía al cantar la canción, señalando mis ojos y la puerta; mis pies y el suelo; mis manos y mi espalda y colocando el dedo índice delante de los labios indicando silencio. Ellos repetían cada uno de los movimientos. Luego les pedía que repitieran solo la primera palabra de cada acción. Como dos de esas palabras ya se utilizaron en las canciones de otras rutinas, les resultó fácil repetirlas y aprender una más como *eyes*. Los niños fueron capaces de repetir las acciones que se incluían en la canción al decirlas el profesor sin ayuda del lenguaje gestual y, después de unas semanas, pudieron cantar la canción, aunque con algunos fallos que se trataban de corregir. Además, la canción sirvió para que los niños se colocaran en fila solos relacionando la canción con la rutina. Esta canción, titulada *Line up*, decía:

*Eyes on the door,
Feet on the floor,
Hands behind my back,
And say no more.*

Cuarta rutina.

La última rutina que utilizaba una canción, era aquella que se llevaba a cabo al comenzar la asamblea. Puesto que esta rutina no tenía un vídeo para aprender la canción, yo misma enseñé los gestos mientras cantaba, haciendo un círculo primero con una mano y luego con otra, y posteriormente estrechando la mano al niño que tenía enfrente, para que ellos hicieran lo mismo cuando lo aprendieran. Para ello los niños debían cantar y estrechar la mano a su compañero de al lado:

*Good morning,
Good morning,
Good morning,
How are you?*

Después de cantar la canción yo les preguntaba: *How are you?* y ellos debían responderme: *Fine, thank you*. Puesto que no podían imitar la respuesta de un vídeo, yo misma tuve que explicarles en castellano lo que debían responder, y sorprendentemente esta respuesta fue una de las que antes consiguieron aprender.

Como uno de los objetivos es que los niños utilicen adecuadamente las palabras que aprenden, en muchas ocasiones tuve que repetir lo que ellos decían en el caso de que no lo hicieran bien para que mejoraran, por ejemplo, su pronunciación, pero siempre tratando de que ellos vieran las correcciones como algo positivo dentro del aprendizaje del inglés que les ayudaría a comunicarse mejor en el idioma de tal manera que ninguno se sintiera disgustado cuando se le pedía repetir alguna palabra. Además, procuraba felicitar a los niños cuando lo hacían bien intentando que todos recibieran este tipo de reconocimiento por una razón o por otra para animarles a seguir aprendiendo.

Durante este periodo, entre los meses de febrero y mayo, los niños fueron capaces de aprender rutinas en inglés y órdenes básicas que anteriormente no se habían trabajado en la clase.

4.2.2 Rutinas sin canción

A diferencia de las rutinas anteriores había otras que no se llevaban a cabo utilizando canciones, concretamente la rutina donde tenían que cambiar la fecha, cambiar el cartel que indica el tiempo que hace cada día y pasar lista.

La rutina de cambiar la fecha tenía como objetivo que los niños aprendieran los días de la semana en inglés y aprendieran que existe un orden en cuanto a la temporalización. Esta rutina consistía en pronunciar en orden los días de la semana en inglés mientras se ponían la mano en una parte del cuerpo (*Monday*: cabeza, *Tuesday*: hombros, *Wednesday*: cintura, *Thursday*: rodillas, *Friday*: pies, *Saturday*: mano derecha arriba, *Sunday*: mano izquierda arriba) de este modo veían que las partes del cuerpo siguen un orden descendente, y del mismo modo los días de la semana también tienen un orden, aunque en este caso es lineal. Cuando llevábamos a cabo esta rutina, repasábamos todos los días en orden con sus gestos y después les preguntaba: *si ayer fue Thursday* (mientras ponía mis manos en las rodillas) *hoy es...?*, después ellos contestaban. Al principio eran muy pocos los que contestaban pero según pasaban las semanas casi todos lo hicieron correctamente. Después el protagonista de la semana, quien se encargaba de llevar a cabo ciertas tareas, sacaba una caja donde estaban los carteles de los días de la semana en inglés, escogía el cartel correcto y lo colocaba en el

lugar que correspondía del panel donde se cambiaba la fecha. Para poder acordarse de qué día era, en el panel donde debían poner el cartel del día, había una fila de fotos y dibujos ordenados de izquierda a derecha, con un hueco debajo donde debían colocar el cartel. Estas imágenes representaban algo que los niños hacían en especial cada uno de esos días. La imagen del lunes era el dibujo de un babi, puesto que era el día que lo llevaban de su casa; el martes una foto de su profesora de inglés; el miércoles una fotografía de su maestra de psicomotricidad; el jueves un dibujo de instrumentos musicales y el viernes una fotografía del salón de actos. De este modo veían la fotografía o dibujo que representaba la actividad exclusiva de ese día y les ayudaba a recordar cuál era. Al no estar aprendiendo en ese momento a leer en inglés, aprendían a identificar las palabras por su forma como si fuera una imagen y para ello cada día antes de que el protagonista colocara el cartel correcto yo iba mostrando a los niños los carteles de los días en orden y pronunciando con ellos la palabra correspondiente al día de la semana, después el protagonista escogía el cartel, pasaba el dedo por la palabra como si la escribiera y la colocaba en su lugar.

Para la rutina de cambiar el tiempo, el niño protagonista salía con otro compañero al patio para comprobar cómo hacía (sol, nubes, lluvia o nieve), y cuando entraban se lo decían al resto de sus compañeros, siguiendo el mismo proceso que para cambiar la fecha, con la diferencia de que en este caso no cogía una palabra sino el dibujo correcto y lo colocaba en el panel. Para que aprendieran a expresar esta rutina en inglés comencé por enseñarles los dibujos que mostraban los fenómenos atmosféricos que debían aprender diciéndolo en inglés *it's sunny, it's cloudy, it's raining* o *it's snowing*. Cada día enseñaba los cuatro dibujos seguidos y decía en inglés lo que representaba cada dibujo, después hice que los niños lo repitieran después de mí. Esta rutina tenía como objetivo que los niños supieran reconocer cuatro fenómenos atmosféricos comunes y pronunciarlos en inglés, y supieran relacionarlos con el dibujo que los representaba. Esta fue una de las rutinas que mejores resultados generó y en menor tiempo, solo tres días, puesto que tal vez fue una de las más sencillas.

Lo mismo ocurrió con la tercera rutina de la asamblea que no necesita canción, cuando los mismos niños pasaban lista y se les ha acostumbrado a contestar diciendo *here* en lugar de «aquí». Ésta tiene como objetivo que los niños no solo presten atención cuando alguien pronuncia su nombre, sino que sepan responder en inglés.

Respecto a esta rutina, puesto que solo tenían que contestar con una palabra, todos eran capaces de responder correctamente, aunque al principio no pronunciaban correctamente el sonido correspondiente a la «h» aspirada en la palabra *here* ya que lo pronunciaban como si la palabra comenzara con el sonido de la letra «j» española, pero finalmente fueron capaces de llegar a pronunciarlo bien. Para que los niños consiguieran esta pronunciación cada vez que pasaran lista yo repetía la palabra *here* después de que cada uno de ellos lo hiciera.

De igual modo que ocurrió con estas tres rutinas llevadas a cabo durante la asamblea, también ocurrió con aquella en la que debían levantar el lápiz cuando se les decía: *Pencil up*. Al principio tuve que pronunciar esta frase mientras levantaba mi lápiz. Esta fue una de las rutinas más sencillas pues era una frase muy corta y era algo que ya hacían en castellano. Esta rutina servía para que los niños escucharan mis indicaciones a la hora de hacer una ficha, mientras tenían levantado el lápiz podían escuchar y prestar atención a lo que les decía sin que se distrajeran haciendo la ficha o pintando. En ocasiones pude ver a niños que no levantaban el lápiz, unas veces porque no querían y otras porque estaban distraídos, de este modo algunos compañeros que se encontraban en su mesa les llamaban la atención diciéndoles *pencil up* o incluso llegué a oír a algunos niños decir a otros: « ¡que levantes el lápiz!» Aunque mi objetivo era que lo dijeran en inglés, cuando oía en castellano a un niño pedir que otro levantara el lápiz veía parte de ese objetivo cumplido, pues me demostraban que entendían lo que yo les pedía. Después de una semana cuando vi que generaba buenos resultados, simplemente pronunciaba la frase y prescindía del lápiz, y esto no varió los resultados de una manera negativa.

4.2.3 El cuento

Una actividad diferente a las rutinas, que no necesita de una canción es la del cuento. Hasta ese momento, los niños no habían realizado esta actividad en inglés, y es por eso que me propuse este tipo de actividad.

Este cuento titulado *Elmer The Patchwork Elephant* contaba la historia de Elmer, un elefante multicolor diferente a los demás. A través de este cuento los niños debían aprender algunos colores en inglés y el nombre de algunos animales. Durante la

narración del cuento, les enseñaba las páginas con sus respectivos dibujos mientras señalaba, por ejemplo, al elefante diciendo la palabra en inglés que ellos repetían a continuación.

A modo de juego con esta actividad se irán diciendo colores en inglés que los niños deberán identificar en el dibujo. Lo mismo se hará con los animales. En la portada del cuento aparecía el elefante con parches de diferentes colores por todo el cuerpo y les pedí que se acercaran uno a uno al azar y señalaran un parche del color que yo les dijera en inglés para ver si de verdad habían comprendido lo que les dije, y efectivamente así ocurrió, la gran mayoría fue capaz de señalar el color que se les pidió y algunos de ellos lo repetían en inglés y otros en español.

Por último, una actividad que propuse para la hora de inglés fue aquella que tenía como objetivo que los niños supieran presentarse y decir su nombre. Para ello utilicé una bola de plastilina y un lapicero clavado en ella simulando un micrófono. Para llevarla a cabo conté con la ayuda de la maestra del aula para que los niños pudieran ver cómo había que hacerlo, la maestra cogió el «micrófono» y a modo de entrevista se dirigió a mí diciendo: *Hello! My name is Cristina, what's your name?* Después me paso el micrófono y yo dije: *Hello, my name is María.* Después me dirigí al niño que tenía más cerca y le hice la misma pregunta, y al igual que a él lo fui haciendo con cada uno de los niños en orden. Puesto que nunca habían oído esta pregunta ni la respuesta, fue necesario que les ayudara a todos diciendo: *My name is...* entonces ellos decían solo su nombre, pero yo les pedí que repitieran conmigo la frase entera.

Realicé esta misma actividad la semana siguiente, obteniendo mejores resultados que la semana anterior. Luego varié esta actividad haciendo que por orden cogieran el micrófono, dijeran su frase de presentación y preguntaran al niño siguiente al igual que hicimos la maestra y yo el primer día. Durante esta actividad hubo más aciertos que errores, puesto que al haberlo hecho varias veces y con un ejemplo los niños pudieron obtener buenos resultados.

5. RESULTADOS

Es muy difícil que todos los niños consigan los mismos resultados ya que todo depende de factores como la inteligencia, la personalidad, la motivación, la edad y el tiempo que se dedique al aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque en este caso concreto el factor edad se debería omitir puesto que todos los niños tienen la misma. Y aunque dedican el mismo tiempo de aprendizaje a la segunda lengua en el aula, bien es cierto que algunos aprenden fuera del entorno escolar porque su familia les enseña en casa.

Los niños que mejor resultado obtuvieron en cuanto a la adquisición de la segunda lengua fueron, prácticamente, los mismos que tenían los mejores resultados en la lengua materna. No puedo decir que sea casualidad que haya podido observar que los niños más competentes en las demás actividades que no tienen que ver con el inglés sean también los más competentes en las que se realizan en esta segunda lengua, puesto que el nivel intelectual juega un gran papel.

Puedo describir el caso concreto de F.P., uno de los dos niños que tenía problemas de dicción, tal como he mencionado anteriormente. Es un niño de tres años cuya madre es española y cuyo padre es italiano. Un niño que está acostumbrado a escuchar dos lenguas de manera simultánea en su entorno familiar. Bien es cierto que es un niño al que aún le cuesta expresarse oralmente en castellano (su lengua nativa) y supongo que lo mismo le ocurra en italiano, pero él demuestra la intención de expresarse en muchos momentos que se le requiere. A pesar de ello, se ha podido observar que es un niño que absorbe e interioriza aquellos conceptos, rutinas y canciones que se han trabajado en algunos momentos y actividades durante la jornada escolar. Es tal vez el hecho de que esté acostumbrado a un ambiente en el que aprende dos idiomas diferentes de manera inconsciente lo que haga que su cerebro esté más capacitado para aprender otro más que el de otros niños, lo que probablemente en unos años no le convierta en un niño bilingüe, sino trilingüe.

Aunque estos niños aprendían la segunda lengua a través de las unidades didácticas, me centraré en los resultados obtenidos a partir de las rutinas y órdenes básicas o *commands* que yo les enseñé, puesto que con ellas se partió desde el nivel más básico y como algo que nunca antes se había trabajado en esta aula.

Estas órdenes básicas y canciones eran repetidas por ellos inconscientemente en algunos momentos, e incluso interactuaban entre ellos. Como es el caso concreto de un niño al que se le dijo *sit down* y no entendió lo que se le decía, y uno de sus compañeros le miró y golpeó con la mano el asiento de dicho niño al mismo tiempo que decía *sit down* para ayudarlo a entender que debía sentarse. Es importante que los mismos niños se corrijan unos a otros, de esta manera podremos ver que aunque haya alguno que no lo entienda, habrá otros que sí y veremos parte de nuestro objetivo alcanzado, lo que nos hará más fácil seguir aumentando el nivel de enseñanza y no nos atascaremos ni nos retrasaremos.

Durante este tiempo pude comprobar que el cerebro a esas edades es mucho más absorbente que cuando son mayores. He observado que repiten palabras en inglés en diferentes situaciones, incluso cuando están trabajando de forma individual o realizando una tarea como son las fichas de la unidad didáctica. Esto ocurre de igual manera que nos pasa a los adultos cuando repetimos en voz baja una canción que hemos oído y recordamos sin darnos cuenta.

He comprobado, además, que ha habido casos en los que se les hablaba en inglés pero ellos contestaban o repetían lo mismo en castellano. En un primer momento podemos pensar que no entienden de qué se les está hablando puesto que no responden en el mismo idioma. Pues es precisamente lo contrario, aunque no lo parezca es un gran logro que eso pase, puesto que lo que realmente ocurre es que ellos escuchan lo que se les dice, luego lo procesan y responden. Y aunque no respondan en el mismo idioma porque no sepan cómo decirlo en inglés, demuestran que sí entienden lo que se les dice, que es la primera fase para aprender un segundo idioma.

También debemos tener presente que los niños procuran que sus esfuerzos no sean inútiles de tal manera que cuando se dan cuenta de que la persona que les enseña inglés o cualquier otro idioma entiende también el español tienden a recurrir al español en sus conversaciones y esforzarse algo menos, puesto que saben que tienen esa vía de escape. Es algo que no debemos permitir que ocurra, y ser cuidadosos no solo con los contenidos sino también con el acento, puesto que todo va unido.

Para ello deben acostumbrarse a que si en cierta sesión el profesor habla en inglés, ellos deben hacerlo también, aunque sepan que evidentemente el maestro

entiende el español puesto que otras veces les ha hablado en español. No debemos ceder a hablarles en español si no lo entienden, sino cambiar de estrategia o de actividad, puesto que lo que pretendemos es que se acostumbren a ese nuevo idioma y se vean obligados a expresarse de esa manera siempre que sea posible, debido a que lo harán por imitación.

Por otra parte, el docente ha de ser capaz de que el niño no adquiera defectos, ya sea de expresión y vocabulario o de pronunciación, puesto que si se logra corregir desde el primer momento luego dará mejores resultados, pues a medida que va creciendo es más difícil que eso se corrija. Para ello no es necesario decírselo constantemente, sino simplemente de vez en cuando para que finalmente su oído se acostumbre y el niño inconscientemente se autocorrija.

Por el contrario, no debemos excedernos con la corrección puesto que llegará a rechazar la segunda lengua ya que lo relacionará con un refuerzo negativo, es decir, el niño pensará: «no voy a decir nada porque si lo hago mal me reñirá y corregirá, lo cual no me gusta».

CONCLUSIONES

- Tras la realización de este trabajo, he podido ver que la asimilación de una segunda lengua en la etapa de la Educación Infantil sigue unas fases comunes para todos los niños y unas pautas necesarias, aunque flexibles, que se siguen a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Los niños asimilan poco a poco las palabras, empezando por una pequeña cantidad de ellas y aumentando según aumenta su nivel de conocimiento de la lengua extranjera y después realizan sus propias producciones una vez que la interiorizan, igual que sucede con su lengua materna.
- En la práctica, he podido observar que, como recomiendan algunos expertos, no debemos enseñar la lectura y escritura de la segunda lengua en esta etapa debido a que puede crear confusión para los niños. Eso es debido a que la Etapa Infantil es la etapa clave en la que los niños y niñas comienzan a trabajar con la escritura y por lo tanto no está completamente desarrollada ni llega a un nivel lo bastante alto para que se pueda introducir la de una nueva lengua.
- El objetivo principal de la educación bilingüe es que el niño aprenda a usar un idioma distinto a su lengua materna lo que puede lograrse creando en el aula un ambiente real en el que poder utilizar la lengua extranjera para resolver las necesidades comunicativas propias de ese contexto.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bibliografía:

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BOCyL (2008) Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 1, 2 de enero 2008.

BOCyL (2008) Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo por la que se regula la impartición, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, núm. 89, 12 de mayo 2008.

BOE (1970) Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 6 de agosto 1970.

BOE (1990) Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 de octubre 1990.

BOE (2000) Orden 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 105, 2 de mayo 2000.

BOE (2006) Ley Orgánica 272006, 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo 2006.

Burt, M., & Dulay, H. (1975). *Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance*. TESOL quarterly

Cortés Moreno, M. (2001). *El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: Una revisión teórica*. Universidad de Wenzao (Taiwán)

García, C.H. & Ortiz, V. M. (2003). *Enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Murcia.

Kovacs, F. M. (1999). *Hijos mejores: guía para una educación inteligente*. Ediciones Martínez Roca.

- Laguillo Pearce, P.; Laguillo Pearce, S. *Proceso de adquisición de la segunda lengua*.
- López Hernández, A. *Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales*. *Revista Educación y Futuro*, 20, 2009, 65-78.
- Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Editorial Cincel.
- Mercau, M. (2009). *La enseñanza escolar temprana en inglés*. *Casa del Tiempo*, 4(24), 43-46.
- Murado Bouso, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. pp. 15-16. Vigo. Ideas propias Editorial.
- Richards, J. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP
- Saló Lloveras, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona.
- Steinberg, M. D. (1996). *Beyond The Classroom: Why School Reform Has Failed And What Parents Need to Do*. New York, New York: Simon & Schuster.
- Wang, W-P. (2001) *Young Learners of a Foreign Language: Theoretical Considerations*. *Wenzao Journal*.
- Zaragüeta, J. (1943). *Manuel García Morente (1886-1942)*. *Revista de Filosofía*. Nº2, pp. 147-161.

Webgrafía:

- Calvo Rueda, M. (1994). <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5008601.pdf>
(Recuperado: 11/05/2014)
- Real Academia Española (2012) <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
<http://ceiptellotellez.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/curriculo%20integrado%20infantilBritish%202013.pdf> (Recuperado: 11/05/2014)
- <http://didle-grado.wikispaces.com/10-T1-+LANGUAGE+ACQUIS.THEORIES>

<http://www.educocoo.es/index.php/articulos-sobre-la-lomce/533-30-05-2013-la-educacion-infantil-ante-la-lomce> (Recuperado: 18/10/2014)

<http://escuelainfantilteo.es/trabajo/biling> (Recuperado: 10/05/2014)

<http://es.scribd.com/doc/98136358/TEORIAS-SOBRE-BILINGUISMO-Y-SEGUNDA-LENGUA> (Recuperado: 18/04/2014)

<http://estilosdedocenteseneldesarrollodelnin.blogspot.com.es/2007/08/interaccin-profesor-alumno.html> (Recuperado: 05/04/2014)

<http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/> (Recuperado: 16/04/2014)

<http://www.educar.org/articulos/suggestopedia.asp> (Recuperado: 21/05/2014)

http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_I/Prieto_Patricia_et%20al.pdf (Recuperado: 02/10/2014)

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7710/1/tesis_doctoral_jose_valero_rodriguez.pdf (Recuperado: 02/10/2014)

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0254-16372007000100006&script=sci_arttext (Recuperado: 20/05/2014)

<https://sites.google.com/site/adquisiciondeunasegundalengua/teorias> (Recuperado: 02/10/2014)

<http://www.sk.com.br/sk-vygotski.html> (Recuperado: 01/10/2014)