



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

INTRODUCCIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) EN MOMENTOS NO ESPECÍFICOS PARA SU ENSEÑANZA EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
(MENCION LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS)

AUTOR/A: Coral Rodríguez Llamas

TUTOR/A: M.^a Carmen Alario Trigueros

Palencia, Junio 2018



RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo fundamental el análisis de técnicas destinadas a la introducción de la lengua inglesa en la etapa de Educación Infantil en momentos no específicos, analizando su puesta en práctica a través de diversas actividades y estableciendo relación con las bases teóricas fundamentales sobre el lenguaje y su adquisición.

La enseñanza de la lengua inglesa está generalizada desde el segundo ciclo de Educación Infantil pero el diseño de trabajo de aula no puede partir desde aspectos formales y lingüísticos. La adquisición de la lengua debe entenderse como un proceso cuyos objetivos fundamentales son la comunicación e interacción social, desarrollando al mismo tiempo el respeto y tolerancia hacia otras culturas.

Por ello, las propuestas creadas deben buscar el alcance de estos objetivos, potenciando el uso de la lengua inglesa como herramienta de comunicación y pensamiento.

PALABRAS CLAVE

Adquisición del lenguaje, lengua extranjera, competencia comunicativa, conciencia cultural, habilidades de pensamiento, aprendizaje basado en proyectos.

ABSTRACT

The main objective of the present essay the analysis of different techniques used to introduce de English language in the Infant Education period in moments which are not specific, analysing its implementation through different activities and establishing links with some vital theoretical basis about language and its acquisition.

The teaching of English language is generalized since the second cycle of Infant Education, but the classroom work design can't have its basis the formal and linguistic aspects of language. The language acquisition must be understood as a process whose main outcomes are communication and social interaction, also developing respect and tolerance towards other cultures.

Therefore, the syllabuses created should look for the achievement of these outcomes, enhancing the use of English language as a tool for communication and thought.

KEY WORDS

Language acquisition, foreign language, communicative competence, cultural awareness, thinking skills, project-based learning.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	8
3. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
CURRÍCULUM OFICIAL Y MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	9
FUNCIONES DEL LENGUAJE.....	11
ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA EXTRANJERA	14
LA LENGUA EXTRANJERA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	18
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA	21
CONTEXTO.....	21
METODOLOGÍA.....	22
AICLE.....	22
Trabajo por Proyectos	23
DESARROLLO DE LA PROPUESTA	24
Mascota	26
Rutinas.....	30
Cuento	33
5. RESULTADOS.....	35
MASCOTA.....	35
RUTINAS	36
CUENTO	36
6. CONCLUSIONES.....	38
7. REFERENCIAS	40

1. INTRODUCCIÓN

El documento aquí presentado recoge la investigación realizada en torno a la introducción de la lengua inglesa en momentos no específicos para su desarrollo en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil.

En la investigación previa, se realiza un acercamiento a las teorías acerca del lenguaje y su adquisición, yendo desde el análisis de las premisas que establecen los documentos oficiales, tanto estatales como europeos, acerca de la enseñanza de la lengua extranjera, hasta las teorías que diferentes autores han ido estableciendo sobre las funciones del lenguaje y la adquisición y desarrollo de este, pasando a valorar tanto factores meramente normativos acerca de la lengua como el aspecto comunicativo y los elementos no lingüísticos y contextuales que forman parte de la comunicación.

A partir de las conclusiones extraídas se ha realizado el diseño con los elementos que se deben tener en cuenta en el diseño de la adquisición de la lengua inglesa para aplicarlas en su implementación. Por otra parte, como no puede ser de otra manera, pensar en la adquisición de una lengua requiere que la propuesta tenga un enfoque globalizador en el que la lengua se desarrolle al unísono con otros aprendizajes de diferentes áreas y en situaciones cotidianas que fomenten la practicidad del uso de la lengua inglesa tanto dentro como fuera del aula. Uno de los métodos más generalizados en el aula de Educación Infantil es el método por proyectos, herramienta muy eficaz para alcanzar los objetivos marcados.

Todo este proceso de fundamentación teórica que se da en este trabajo se pone en práctica mediante diversas actividades diseñadas con el objetivo de introducir la lengua inglesa en contextos no específicos en un aula de 5 años a lo largo de su jornada diaria en el aula, más específicamente en las sesiones dedicadas al trabajo por proyectos. De esta puesta en práctica se analizarán los datos obtenidos y se extraerán conclusiones en relación con lo analizado teóricamente, llevando a cabo así un proceso de investigación efectivo y coherente.

Por otro lado, el tema elegido ha llevado a la reflexión sobre el nivel de desarrollo alcanzado por la docente, de una serie de competencias establecidas en varios documentos oficiales. El diseño e implementación de este proyecto ha ayudado a demostrar el alto grado de consecución de dichas competencias lo que justifica la

elección y el desarrollo del tema. Competencias que pasamos a especificar, diferenciadas en competencias generales del Título y competencias específicas de la Mención en Lengua Extranjera, incluyendo las competencias que deben adornar al profesorado responsable de educación bilingüe.

Competencias generales

- Poseer y comprender conocimientos del área de la Educación en general incluso en sus niveles más novedosos y vanguardistas, demostrándolos a través de su aplicación psicológica, sociológica y pedagógica, apoyando teorías aplicadas a la Educación Infantil, además de comprender cómo se organiza y se lleva a cabo.
- Ser capaz de aplicar los conocimientos adquiridos durante el período de formación en diferentes competencias que aborda la educación, como planificar, poner en práctica y reflexionar sobre los resultados obtenidos en la práctica.
- Ser capaz de reunir e interpretar datos recogidos para elaborar juicios que incluyan reflexiones sobre temas fundamentales en los campos social, ético y científico.
- Ser capaz de transmitir información, ideas, y soluciones a un público especializado o no, demostrando habilidades de comunicación oral y escrita tanto en lengua castellana, como en una o más lenguas extranjeras a nivel básico.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje que permitan emprender estudios posteriores de manera autónoma.
- Desarrollar un compromiso ético a nivel profesional para potenciar la educación integral, garantizando la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de personas con discapacidad y los valores propios de la paz y democráticos.

Competencias específicas

- Ser capaz de expresarse oralmente y por escrito en Inglés (nivel C1).

- Conocer los fundamentos del plurilingüismo y del pluriculturalismo en el diseño de programas bilingües AICLE en Educación Infantil.
- Conocer y aplicar la didáctica de la competencia comunicativa en sus diferentes componentes: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.
- Dominar el currículo de lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil.
- Conocer las principales corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras y su aplicación al aprendizaje del inglés en los distintos niveles establecidos en el currículo.

Además, haciendo referencia al ámbito de la metodología AICLE, Bertaux et al. (2010) en el que se establecen una serie de competencias que todo docente que aplique la metodología AICLE en el aula debe tener. De las competencias establecidas por Bertaux et al. (2010), dentro de la investigación sobre la Relación de Competencias del Profesorado AICLE, subvencionada por el Consejo de Europa podemos destacar, que el diseño e implementación de esta experiencia demuestran la puesta en práctica de las competencias de los siguientes apartados descritas a través de los siguientes indicadores:

“Area of competence:

Programme parameters – Adopting an approach to CLIL:

- Identify the type of CLIL best suited to one’s context.

Adapting CLIL to the local context:

- Linking programme parameters and the needs of a particular class of students.
- Link the CLIL programme with school ethos.
- Articulating quality assurance measures for CLIL.

Target Language Competences for teaching CLIL

- Using Basic Interpersonal Communication Skills (BICS).
- Using Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).
- Using the language of classroom management.
- Using the language of teaching.

- Designing a course.

Area of Implementation:

- Building constructive relationships with students.
- Merging content, language and learning skills into an integrated approach.
- Lesson planning.
- Translating plans into action.
- Fostering outcome attainment.
- Knowing second language attainment levels.
- Applying SLA knowledge in the classroom.
- Promoting cultural awareness & interculturality.
- Taking into account the affective side of learning.
- Making the CLIL learning process efficient.
- Applying interactive methodology.
- Having knowledge and awareness of cognition and metacognition in the CLIL environment.
- Keeping up with new developments.

Interculturality:

- Apply interactive methodology.
- Learning skills focus in CLIL
- Learning Assessment and evaluation ”

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es, tal como indica la guía oficial, establecer una relación clara entre la formación teórico-práctica adquirida a lo largo de sus años de formación en el grado de Educación Infantil y la práctica realizada a lo largo de su período presencial en centros escolares, analizando los datos obtenidos y sacando conclusiones al respecto.

De una manera más específica de acuerdo con la propuesta planteada en este documento, se han establecido los siguientes objetivos:

- Profundizar en los aspectos correspondientes a la adquisición de la lengua extranjera inglés.
- Llevar a cabo propuestas para la introducción de la lengua extranjera inglés en ambientes no destinados específicamente a este fin en la etapa de Educación Infantil.
- Valorar la importancia de adquisición de la lengua inglesa en la etapa de Educación Infantil, de una manera globalizada y fomentando su uso y el respeto y tolerancia de su cultura.

3. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CURRÍCULUM OFICIAL Y MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Las investigaciones realizadas en los últimos años nos demuestran que la adquisición de una lengua extranjera en Educación Infantil no puede partir de premisas formales o centradas en el aprendizaje del código, asociado a la adquisición de un conjunto de reglas y normas lingüísticas que deben aprender, sino al desarrollo de las potencialidades de simbolizar el mundo a través de la palabra, comunicar y auto-regularse, así como el desarrollo de estrategias de pensamiento. En suma: el aprendizaje de una nueva lengua viene a apoyar el desarrollo de las capacidades conseguidas a través de la primera lengua. Así el aprendizaje de una lengua extranjera supone una apertura de pensamiento y un uso de éste en sintonía con los contextos multiculturales en los que nos encontramos día a día. Supone el desarrollo del respeto y la tolerancia ante otras culturas, así como el desarrollo de la competencia comunicativa en consonancia con las demás competencias.

Todo esto podemos verlo plasmado en el Currículo Oficial que sostiene la educación en nuestro país. Tanto en el caso de Educación Infantil como el relativo a la Educación Primaria, el aprendizaje de la lengua inglesa debe entenderse como la adquisición de un vehículo de comunicación entre culturas, en un ambiente de respeto y tolerancia. Por ello, en el caso concreto del Currículo de Educación Infantil, encontramos todo lo referente a la lengua extranjera localizado en el área de *Lenguajes: Comunicación y representación*.

Así mismo, el aprendizaje de la lengua inglesa, dice el Currículo, servirá también para el desarrollo intelectual del niño, provocando una forma propia de pensamiento, mucho más abierta y respetuosa con los demás, así como más autoconsciente y autorreguladora, ya que la metodología que el Currículo propone fomenta el desarrollo de mecánicas de pensamiento que hacen que la criatura regule su propio aprendizaje, su manera de pensar y sea capaz de organizarse y tomar decisiones por sí mismo utilizando la lengua inglesa como principal vehículo para ello.

Para alcanzar estos objetivos, el Currículo Oficial propone una enseñanza de la lengua inglesa natural, en contextos comunes para el alumnado y con un clima óptimo para el aprendizaje. Por ello, se deberán proporcionar situaciones variadas y cotidianas en las que las criaturas deberán organizarse por sí mismas y tomar decisiones que les lleven al uso del lenguaje y a su reflexión sobre él y su cultura. Esta reflexión provocará un desarrollo propio del lenguaje, formándose el propio individuo su aprendizaje, sus normas y estructuras en función a sus intereses y necesidades. De esta manera, cada individuo desarrollará el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera atendiendo a su propio ritmo, sin alcanzar las diferentes metas todos al mismo tiempo, aunque todos pasando por los mismos estadios lingüísticos.

Todo lo mencionado previamente no ha sido entendido siempre así, ya que esta forma de ver el aprendizaje de la lengua extranjera surge a partir del consenso entre países de la Comunidad Europea ante la necesidad de utilizar las lenguas extranjeras como nexo entre culturas. A partir de este consenso, nace el *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en el que se basa nuestro Currículum Oficial.

Este Marco común se marca como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo como base una concepción constructivista del aprendizaje. La estructura de la consecución de este objetivo principal se basa en los siguientes objetivos básicos:

1. La consecución de una competencia plurilingüe y pluricultural.
2. El desarrollo del aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida.
3. La base es un aprendizaje consciente a través de la autoevaluación, y la capacidad de marcarse metas de aprendizaje, unido al desarrollo de saberes generales en la interacción dentro de contextos conocidos y tareas cotidianas.

Esta estructura es respetada por el Currículum de nuestro país, así como las competencias que se abordarán a través de la consecución de estos objetivos, éstas no serán meramente comunicativas (lingüística, pragmática y sociocultural), sino también generales (conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender) estableciendo relación entre comunicación y saberes generales, como se ha mencionado

previamente. La adquisición y el desarrollo de estas competencias variará en función del nivel de referencia en el que se sitúe el individuo.

Además, ambos documentos establecen también los factores esenciales para el aprendizaje de la lengua y cultura extranjera, siendo considerados como tal los siguientes:

1. La lengua inglesa será el vehículo de comunicación en el aula, tanto por el docente como por los alumnos, además será esta lengua la que se utilice como vehículo de comunicación en los distintos materiales y situaciones, siempre que éstos estén adaptados a la edad y nivel de los individuos.
2. Se deben ofrecer situaciones de interacción en lengua inglesa que sean variadas y atractivas para el alumnado, además de adaptadas a su edad y nivel.
3. Se debe proporcionar un entorno enriquecedor, que sea motivador y familiar para que la comunicación en lengua inglesa que surja dentro del aula pueda aplicarse fuera de este.
4. Se debe respetar y fomentar la reflexión sobre la lengua, la cultura y la comunicación, dando tiempo para ello y fomentando así la relación entre lenguaje y pensamiento, así como la construcción del propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, el o la docente basará su diseño de trabajo para el alcance de estos objetivos y aplicando los factores citados previamente. Así, tanto la metodología como los materiales utilizados girarán en torno a todo lo citado previamente, respetando así lo establecido tanto a nivel estatal como a nivel europeo, estableciendo así la relación entre cultura, su normalización y, consecuentemente, su respeto y tolerancia a través de la lengua inglesa.

FUNCIONES DEL LENGUAJE

A la hora de diseñar proyectos y actividades que promuevan el desarrollo de la lengua extranjera en los niños y niñas, debemos ser conscientes de las diferentes funciones que puede tener el lenguaje y cómo utilizarlas. En este caso concreto, las

funciones que mejor tienen que dominar los niños y niñas de esta etapa son aquellas en las que la lengua inglesa les permita:

- Representar el mundo.
- Regular a los demás y, sobre todo, regularse a sí mismos.
- Narrar ideas o hechos.
- Interaccionar con los demás y establecer relaciones sociales.

La funcionalidad del lenguaje ha sido tratada por diversos autores a lo largo del tiempo, sufriendo una mayor concreción a medida que estos pasaban de tratar temas meramente internos, a tratar aspectos externos al individuo.

Uno de los primeros autores que abordan el tema, Bühler (1934), identifica en el lenguaje únicamente tres funciones, ser:

- Simbólica o representativa
- Sintomática o expresiva
- Señalativa o apelativa

En este momento ya se da un acercamiento al uso de la lengua para representar el mundo a través de la función simbólica de Bühler, aunque en este caso tratada únicamente considerando a la propia lengua y al emisor, pero no al resto de elementos externos que influyen sobre ella.

Tomando como base esta teoría, Jakobson (1963) la amplía, añadiendo tres funciones más de las que Bühler había establecido, siendo estas nuevas funciones la metalingüística, la poética y la fática, dejando de lado en la interacción a los agentes externos.

Teniendo en cuenta la falta de influencia de estos aspectos externos en las funciones del lenguaje, es algo normal que tampoco tengan influencia en las programaciones didácticas diseñadas hasta el momento. Así, de acuerdo con Breen (1990), ese tipo de programación didáctica, basada únicamente en la naturaleza sistemática y reglada del lenguaje, es clasificada como programación formal de la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, esto cambia con el siguiente autor que analiza las funciones del lenguaje. Ningún autor habla del componente sociocultural hasta Halliday (1978) quien establece nuevas funciones del lenguaje teniendo en consideración elementos externos

al individuo y a la lengua. Halliday (1975) establece tres metafunciones consideradas como universales y verdaderas, independientemente del ámbito cultural en el que se den. Estas funciones son:

1. Función ideativa o ideacional, a través de la cual el hablante establece relación con el mundo. Esta función haría referencia al uso del lenguaje para representar el mundo que el niño necesita en esta etapa.
2. Función interpersonal. Es la que se corresponde con la interacción con los otros.
3. Función textual, que es la más lingüística pero que también tiene en cuenta aspectos contextuales.

Además de estas funciones universales, Halliday establece nueve microfunciones que harían referencia a los propios usos que hacen las criaturas en el habla, adaptándose a los elementos externos a la comunicación que afectan en ella. Relacionando estas microfunciones con las funciones marcadas al principio de este epígrafe, haremos referencia solo a varias de ellas, a las que guardan relación directa con ellas.

En primer lugar, Halliday habla de la función instrumental del lenguaje como el uso de este para la satisfacción de necesidades. Esta función es una de las que se desarrollan más prematuramente y se podría considerar como un medio de autorregulación, aunque más claramente relacionada con esta función tenemos la reguladora. Esta función, como su nombre indica es la que hace del lenguaje un elemento para controlar el comportamiento de los demás, pero más concretamente propio, así como una situación o la propia comunicación.

Posteriormente, encontramos la función interaccional de Halliday, que guarda total correspondencia con la citada previamente. En este caso, la interacción se da teniendo en cuenta todos los agentes que pueden influir en ella, tanto internos como externos.

Dentro de esta función, encontramos también la informativa, que hace de la interacción una forma de expresar un hecho. Esto guardaría relación también con la función narrativa a la que se hacía alusión en el comienzo de este apartado.

Finalmente, la función que Halliday llama imaginativa podría complementar a la metafunción ideativa, siendo también parte de la representación del mundo por parte de la criatura.

Halliday hace también una distinción por etapas, estableciendo la edad de 24 meses como la edad en la que se alcanza la capacidad de uso de todas estas funciones y el niño lo que hace es perfeccionarlo hasta su edad adulta. Por ello, la etapa hacia la que se enfoca la propuesta es idónea para la aplicación de actividades que respetan estas funciones y, a su vez, que las potencien para un correcto uso y desarrollo de la lengua inglesa. De esta manera, Breen (1990) también clasifica las nuevas programaciones didácticas que comenzarán a darse a partir de este momento, programaciones que serán radicalmente diferentes a las desarrolladas hasta el momento debido a su cambio de enfoque hacia su uso y correcta aplicación para el desarrollo de la comunicación y no hacia sus reglas, como hasta el momento. Breen llama a este tipo de propuestas funcionales.

Posteriores a Halliday, encontramos a Canale y Swain (1980) quienes hacen referencia a esta capacidad de uso eficiente del lenguaje para la comunicación como competencia comunicativa. Esta competencia guarda estrecha relación con las funciones del lenguaje de Halliday, basándose en ellas y teniéndolas en cuenta dentro de la capacidad para el desarrollo de la comunicación.

Además, esta competencia general se divide en competencias básicas como la gramatical, la sociolingüística, muy relacionada con las últimas funciones planteadas; la estratégica y, añadida por Canale (1983), la discursiva.

El conocimiento de las funciones, así como el desarrollo de su correcto uso, nos llevan a la competencia comunicativa, fin fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera que se empieza a labrar en la etapa de Educación Infantil.

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA EXTRANJERA

Muchos son los autores que han estudiado el ámbito de la adquisición del lenguaje, tanto materno como una segunda lengua. A la hora de diseñar una propuesta eficaz para la adquisición de la lengua inglesa, debemos tener muy en cuenta cuáles son

las principales teorías respecto a su adquisición y su desarrollo, pudiendo así potenciar estos aspectos al máximo a través de la propuesta diseñada.

Una de las primeras teorías a valorar, como fundamento de las nuevas formas de hacer es la teoría de Lev Vygotsky. Su teoría, con bases psicológicas, fue recogida en su obra *Pensamiento y lenguaje* (1978). En ella afirma que el pensamiento y el lenguaje son independientes a nivel genético, es decir, su origen y desarrollo es diferente. Sin embargo, esto no quiere decir que sean totalmente independiente ya que, a partir de un momento determinado (alrededor de los dos años), uno tiene influencia sobre el otro y viceversa, pasando a ser el pensamiento verbal y el lenguaje racional. Vygotsky hace referencia a las continuas relaciones que se dan entre ambos, siendo imprescindibles el uno para la otra y viceversa ya que el desarrollo de cada cual no se da en base a los cambios de una y otra independientemente, sino a los cambios que se dan en sus relaciones.

Además, Vygotsky habla también de la naturaleza del lenguaje y el pensamiento, negando que sean innatos al ser humano y afirmando que su naturaleza es social, es decir, se adquieren a partir de la relación del individuo con el entorno, siendo esta adquisición y desarrollo de carácter sociocultural. Centrándonos en el ámbito del lenguaje, Vygotsky afirma que el individuo tiene una serie de estructuras necesarias para la creación de signos verbales que no se desarrollan si no se da una interacción con el medio en el que vive este individuo, siendo este desarrollo una forma de adaptación al entorno. Este lenguaje, entendido como habla social, permite al individuo interactuar con otros seres sociales de su entorno y con el propio entorno.

Además de este **habla social**, Vygotsky identifica también al **habla privado** - responsable de mediar y regular los procesos de pensamiento. Aplicando estas teorías al aprendizaje de la segunda lengua extranjera, Jina Lee muestra en su artículo *Gesture and private speech in second language acquisition* (2008) cómo el **habla privado**, junto con el uso de gestos **-lenguaje no-verbal-**, ayuda a establecer relaciones de pensamiento entre la lengua materna y la segunda lengua para su adquisición y desarrollo, así como para la comunicación entre diferentes personas.

Vinculando todo lo anterior con el proceso de aprendizaje, Vygotsky establece que el niño desarrolla su propio aprendizaje, siendo guiado por otra persona. Este autoaprendizaje y su desarrollo va pasando por diferentes zonas, siendo la primera zona

la **Zona de Desarrollo Real**, en la que se encuentra lo que el niño sabe hacer por sí solo; la última zona sería la **Zona de Desarrollo Potencial**, en la cual encontramos los aspectos que el niño no sabe llevar a cabo sin la ayuda de un adulto, y a la distancia que se da entre ellos, Vygotsky lo llama **Zona de Desarrollo Próximo**. Esta zona supone un proceso de desarrollo del niño o la niña en el que se produce la interacción con la persona adulta, que le va guiando en la adquisición de las herramientas y mecanismos necesarios para alcanzar la zona de Desarrollo Potencial.

Este proceso de desarrollo proporciona una idea de las distintas fases en proceso de construcción de aprendizajes en la infancia está claramente estudiado, desarrollado y descrito por J.K. Bruner, quien le otorga el nombre de andamiaje. De acuerdo con esta forma de adquirir conocimientos, Bruner propone un modelo de currículum en espiral, es decir, que sus materiales y contenidos vayan aumentando su nivel, ampliándolos de manera progresiva, y que al mismo tiempo sean adaptables a las posibilidades del niño y a su momento de desarrollo. Esto provocará la constante relación de conceptos aprendidos, así como una construcción de aprendizajes progresiva y bien estructurada, volviendo una y otra vez a conceptos ya adquiridos para así establecer una buena base.

Otro aspecto destacable de las teorías de Bruner y relacionado con lo ya dicho, es la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Según Bruner (1988), la criatura irá construyendo sus aprendizajes progresivamente, con el apoyo proporcionado por el entorno adulto (andamiaje), de tal forma que las situaciones de aprendizaje en la infancia están enmarcados en una estructura de descubrimiento, es decir, la criatura desarrolla sus estrategias, indaga, descubre y relaciona por sí mismo, en vez de recibirlos de manera pasiva por parte de un adulto.

Bruner, además, hace un estudio exhaustivo del proceso de adquisición del lenguaje, muy relacionado con las ideas de Vygotsky. De acuerdo con Bruner (1998) el individuo tiene una serie de sistemas y estructuras internos preparados para apoyar el desarrollo del lenguaje, que adquirirá y desarrollará por medio de la interacción. Un tipo de interacción que defiende Bruner es en contexto de juego con el adulto, primer medio de interacción y comunicación de los bebés.

La relación que se establece entre los sistemas y estructuras internas, y la interacción, es reconocida por Bruner como LASS (Language Acquisition Support System “ Sistema de Apoyo a la Adquisición Lingüística”). Bruner afirma que cada

niño posee un LASS y que las diferencias que se presentan en él marcan las diferencias que se darán en el proceso de adquisición del lenguaje.

Desde un punto de vista más lingüístico encontramos las aportaciones de David Crystal, quien trata el aspecto de la adquisición del aprendizaje desde un punto de vista más formal. Según Crystal (1981), la adquisición de la lengua enfocada a la producción de sonidos no se da meramente por imitación, sino que se tienen que dar una serie de conexiones internas que vayan formando la gramática del niño. Uno de los aspectos que demuestran que el lenguaje no se da por imitación es la equivocación en los verbos regulares. En este caso, el niño generaliza la regularidad de la norma, por lo que la aplica también en verbos irregulares, cosa que los adultos no hacen. Además, esto muestra que el niño está siguiendo el proceso de desarrollo del lenguaje de manera adecuada.

Crystal también desmiente la posesión innata de estructuras lingüísticas, pero si apoya el hecho de que tanto este aspecto como la imitación estén interrelacionadas y tengan un papel importante dentro del proceso de adquisición del lenguaje. Además de estos aspectos, Crystal también expone que otras precondiciones intelectuales que aporten sentido a las producciones que se quieren realizar.

Sin embargo, este autor afirma que el protagonismo de uno u otro factor depende del área lingüística a desarrollar. Además, concreta que, aunque es muy difícil concretar rasgos universales dentro de la adquisición de lenguas, hay aspectos que podrían considerarse comunes a todas. Estos aspectos hacen referencia mayoritariamente al orden dentro del proceso de producción de sonidos o de construcción de palabras, ya que se podría decir que hay sonidos que se producen antes que otros dentro de la fonología, y que las construcciones gramaticales – comenzando por holofrases- irán adquiriendo mayor complejidad a medida que el niño evoluciona en su desarrollo. Aún teniendo esta teoría presente, muchos otros factores externos afectan al proceso de adquisición del lenguaje y todo ello debe ser tenido en cuenta a la hora de desarrollar propuestas eficaces.

Otro lingüista que aporta sus ideas a estas teorías sobre la adquisición del lenguaje es William Littlewood. Este autor, en su obra *Foreign and second language learning* (1984), defiende en gran medida las ideas de Crystal y, además, establece que se debe potenciar la creatividad del niño para la construcción del lenguaje por sí mismo.

Dentro de ello, Littlewood diferencia entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua, estableciendo que la segunda lengua se ve favorecida por la experiencia vivida en la adquisición de la primera lengua.

LA LENGUA EXTRANJERA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

De acuerdo con las teorías citadas previamente, el aprendizaje basado en proyecto es uno de los métodos de aprendizaje del lenguaje que, realizado con eficacia, mejores resultados puede obtener, tanto a nivel lingüístico como a nivel cognitivo, ya que no solo se va a aprender la lengua extranjera de manera significativa a través del aprendizaje por descubrimiento, sino que también se van a adquirir unas mecánicas de pensamiento que potenciarán tanto el desarrollo del niño como el desarrollo de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, fomentando así el desarrollo de ambos.

El encargado de diseñar este enfoque fue Kilpatrick (1918), quien lo establece como un modelo de aprendizaje en el que el niño o la niña no aprenden de manera fragmentada, como se consideraba hasta el momento, sino globalizada y partiendo de situaciones de la vida diaria. Así, los temas a tratar surgen de las propias criaturas, de sus intereses y experiencias vividas, haciendo del aprendizaje algo más sugerente y práctico. Así, el aprendizaje no consistiría en el conocimiento de conceptos, sino en la adquisición de mecanismos y procedimientos adecuados para alcanzar los aprendizajes de manera autónoma.

De acuerdo con Trueba (1995), el desarrollo de un proyecto tiene unas fases muy marcadas que serán enumeradas a continuación:

1. Elección del tema de estudio: esto vendrá dado por los niños y niñas, siendo un tema basado en sus intereses y en sus propias experiencias.
2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?: se plantean las ideas previas acerca del tema elegido, las cuales pueden ser o no ciertas. Estas ideas pueden ser transmitidas verbalmente o por representación gestual. También es el momento en el que plasmamos las preguntas que nos planteamos y por las que sentimos curiosidad acerca del tema. Estas preguntas permitirán establecer categorías a trabajar dentro del tema.

3. Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas: de manera previa al trabajo con cada pregunta concreta, se da un debate valorando y contrastando las diferentes ideas previas que se tienen sobre un aspecto, extrayendo así una serie de hipótesis.
4. Búsqueda de fuentes de documentación: hace referencia al momento en el que se proponen formas de solucionar el problema planteado y de comprobar las hipótesis que han surgido.
5. Organización del trabajo: es apropiado que venga dado por parte de los alumnos y alumnas, aunque el maestro ejerza como guía.
6. Realización de actividades: este es el momento de comprobar las hipótesis de manera experimental o a través de la documentación.
7. Elaboración de un dossier: se recoge lo realizado y los datos obtenidos, ejerciendo a la vez un proceso de reflexión y de extracción de conclusiones sobre ello.
8. Evaluación de lo realizado: se llevará a cabo en conjunto, poniendo en común las conclusiones obtenidas y llegando a una conclusión común que pueda considerarse verdadera y dé respuesta a la pregunta inicial.

Todo este proceso provoca un desarrollo de rutinas de pensamiento en las criaturas, que fomentan su desarrollo y, además, una apertura de mente en cuanto a la adquisición de la lengua inglesa como herramienta de pensamiento. De acuerdo con este proceso, es muy fácil establecer una relación clara con el método científico y su proceso cognitivo. Dentro de él encontramos:

1. La observación como elemento de partida, que en este caso serían los intereses surgidos en los niños a partir de sus propias experiencias.
2. Seguiríamos con la formulación de hipótesis, que en este caso viene dada por la segunda fase del proyecto y por el contraste de las hipótesis surgidas.
3. A continuación, pasaríamos a la comprobación de las hipótesis a través de la experimentación o la documentación.
4. Se llevaría a cabo una recogida de datos a partir de lo observado en la fase de experimentación.
5. Tras ello y su consecuente reflexión, se extraerían conclusiones que posteriormente se pondrían en común.

6. A partir del debate, se establece la veracidad o no de las hipótesis propuestas en un primer momento.

Este proceso provoca en el alumnado una rutinización tanto de preguntarse acerca de las cosas, como de responder a esas dudas. Además, este proceso les aporta las herramientas necesarias para adquirir y construir sus propios aprendizajes, los cuales serán globalizados. Esta rutinización y habilidad de pensamiento les proporcionará una mayor autonomía, así como un mayor interés por su propio aprendizaje, siendo protagonistas plenos de este.

Además, es oportuno añadir que el profesorado tendrá unos objetivos y contenidos marcados para el proyecto, teniendo flexibilidad en su diseño para así permitir que el alumnado tenga la mayor responsabilidad sobre el proceso. Esta flexibilidad también hace referencia a la diversidad de materiales y actividades que este modelo de aprendizaje permite utilizar, pudiendo basarlo en experimentos, búsqueda de información, juegos, canciones, etc., dotándolo de un aspecto motivador en este sentido, siendo el interés de los niños lo que marque las propuestas a desarrollar.

Este complejo proceso conlleva un aprendizaje significativo tanto de la lengua inglesa como de otros muchos aspectos a trabajar junto a ella de una manera global y dinámica.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA

La propuesta que va a ser expuesta a continuación consiste en una serie de actividades que han sido diseñadas y puestas en práctica a lo largo del Prácticum II del Grado en Educación Infantil

CONTEXTO

Esta propuesta es desarrollada en un centro público situado en un contexto rural como es la localidad de Frómista, en la provincia de Palencia. Este aspecto marca la vida de este centro, especialmente en el ámbito social, constando de un bajo número de alumnos matriculados, una gran itinerancia de éstos a lo largo del curso y una amplia diversidad. Este centro tiene una oferta educativa desde Educación Infantil hasta Educación Primaria, además de contar con el servicio de Guardería que ofrece el Ayuntamiento de la localidad en el mismo edificio.

Este centro es de una sola línea, unificándose dos cursos en uno solo en muchos casos debido a la baja ratio en esos grupos. En el caso de Educación Infantil, son los grupos de 3 y 4 años los que están unificados en un solo grupo.

Respecto a la enseñanza bilingüe, este es un centro de sección bilingüe, pero únicamente en la etapa de Educación Primaria. Aún así, todo el centro se encuentra inmerso en la cultura bilingüe, realizando diversas actividades culturales a lo largo del curso que involucran a todo el alumnado. Además, la etapa de Educación Infantil, tal y como establece el Currículo Oficial, tiene en su horario momentos para la enseñanza de la lengua inglesa, concretamente una hora semanal distribuida en dos sesiones de treinta minutos cada una. Sin embargo, la enseñanza en estos grupos está abierta a la introducción del bilingüismo fuera de los momentos propios de la enseñanza de la lengua inglesa, por lo que, aunque la enseñanza bilingüe no es obligatoria en esta etapa, hay libertad de introducirlo en el aula.

Esta libertad a la hora de introducir la lengua inglesa en el aula es la que facilita la puesta en práctica de la propuesta realizada. Esta propuesta es llevada a cabo en el grupo de 5 años de Educación Infantil. Este es un grupo bastante pequeño, formado por diez alumnos y alumnas, de los cuales una alumna ha llegado a principios del tercer

trimestre y otra llega a falta de 20 días de finalizar el curso. Esta última alumna, además, es de nacionalidad rumana y solo comprende y se expresa en su lengua materna.

Este grupo, además, comenzó el actual curso con grandes dificultades en las cinco destrezas lingüísticas como en la interiorización de rutinas y normas. Aunque en el momento del curso en el que se desarrolla la propuesta estas dificultades están prácticamente solventadas, es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de enfocar y flexibilizar las actividades que se propongan.

Finalmente, esta propuesta se ha centrado en el trabajo en lengua inglesa en momentos que no están destinados específicamente a la enseñanza de la misma, sino que se introduce la lengua extranjera en momentos destinados a rutinas diarias dentro del aula y también dentro del desarrollo de un proyecto. Es necesario tener en cuenta que este grupo no está familiarizado con el inglés fuera de las horas destinadas a ello.

METODOLOGÍA

De acuerdo con la propuesta expuesta en este documento, es adecuado hacer referencia a las metodologías de trabajo utilizadas en ella: la metodología AICLE, en cuanto a la enseñanza bilingüe, y el Trabajo por Proyectos.

AICLE

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta desarrollada se basa en la enseñanza bilingüe, por lo que la metodología AICLE debe ser tomada en cuenta para desarrollar este aspecto de manera eficaz. Esta metodología es la responsable de provocar un cambio en el aprendizaje de la lengua extranjera, haciendo que este sea más práctico a través de unos contenidos a aprender que, previos a esta metodología eran únicamente lingüísticos, pero que aplicando esta forma de trabajo pasan a ser también no lingüísticos. De esta manera, el aprendizaje de la lengua inglesa se enfoca en su uso y no en sus reglas y su estructura.

Para tener eficacia en este proceso es muy importante crear un contexto que potencie la práctica a realizar, haciendo que el alumnado se encuentre inmerso en el

aprendizaje de la lengua lo máximo posible. Esta inmersión en la lengua extranjera es la que establece la diferencia principal que se muestra en la enseñanza bilingüe, ya que este aspecto es muy difícil de alcanzar únicamente en los momentos dedicados específicamente al estudio de la lengua inglesa. Esto, además, facilita la aplicación de la lengua inglesa en otros ámbitos de su vida diaria, o incluso en sus mecánicas habituales de pensamiento, inicialmente utilizando textos instruccionales o descriptivos, que siguen las pautas identificadas por Crystal en su estudio sobre el lenguaje que utilizan las cuidadoras de bebés conocido como “Caretaker-Speech”.

Con esta metodología se consigue rutinizar el pensamiento en lengua inglesa, así como su comprensión y expresión, sobre todo oral, con vistas a la enseñanza bilingüe que posteriormente se recibirá en la etapa de Educación Primaria.

Trabajo por Proyectos

Esta metodología es muy común en la etapa de Educación Infantil y, como ya hemos dicho anteriormente en este documento, parte de los intereses de los niños y niñas, construyendo ellos mismos su propio aprendizaje a partir del seguimiento de un proceso muy marcado que guarda relación con el método científico.

En este caso concreto, el grupo está muy acostumbrado al proceso a seguir en el desarrollo de un proyecto, por lo que esto facilita la dinámica de las sesiones y del proyecto en general. Además, ya tienen bastante interiorizadas las mecánicas y rutinas de pensamiento a seguir para la construcción de los aprendizajes, por lo que esto también es un aspecto favorable.

También es importante decir que la implicación de las familias y de los demás integrantes del centro, ya sean profesorado o alumnado, es un gran apoyo a lo largo de todo el proceso y favorece la relación entre las tres esferas de socialización de cada criatura (alumno-escuela-familia).

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta presentada a continuación consiste en una serie de actividades cuyo uso es aplicable para la adquisición de la lengua extranjera además de otros aspectos, en un ambiente en el que no es habitual el uso de la lengua inglesa.

Esta propuesta, como se ha mencionado previamente, ha sido desarrollada a lo largo de un proyecto sobre el espacio, desarrollado en castellano, pero con actividades que llevan a la introducción de la lengua inglesa en el aula. Algunas de las actividades propuestas, además de estar vinculadas al proyecto también forman parte de la vida diaria del aula y pueden seguir desarrollándose una vez finalizado el proyecto o incluso hacerse extensibles a la vida diaria del niño fuera del aula.

En primer lugar, es apropiado realizar una explicación acerca de los aspectos generales del proyecto desarrollado en el aula. Como ha sido mencionado previamente, el grupo ya tiene muy interiorizados los pasos a seguir para el desarrollo del proyecto por lo que el proceso es muy dinámico. Sin embargo, nunca habían realizado ninguno de estos proyectos en inglés, ni siquiera actividades concretas, por lo que es algo para tener en cuenta a la hora de planificar la introducción de la lengua inglesa en este ámbito.

El proyecto comenzó con la elección del tema por parte de los niños, llegando al acuerdo de trabajar el tema del espacio. Este proyecto comenzó al día siguiente con la aparición de una pequeña nave espacial en el jardín de la maestra. A través de la expectativa y el misterio, la maestra despertó el interés de las criaturas que comenzaron a hacerse preguntas sobre el objeto, y llegando a la conclusión de comprobar si se podía abrir. Dentro de la nave aparece una marioneta que representa a un ser del espacio llamado Twinkle y que solo sabe hablar inglés. A través de la mascota se comienza la introducción al inglés y comienza desde un primer momento, a la hora de presentarse y hacerle preguntas sobre cómo se llama, dónde vive, etc.

El segundo momento de este proyecto (¿Qué sabemos y qué queremos saber?) se desarrolla plasmando los dos aspectos en un cartel de gran tamaño, y escribiendo en él todas las aportaciones que realizan los niños. Tras analizar las preguntas que surgen en el apartado de “¿Qué queremos saber?”, éstas quedan estructuradas en los siguientes campos de trabajo: los planetas, las estrellas, las estrellas fugaces

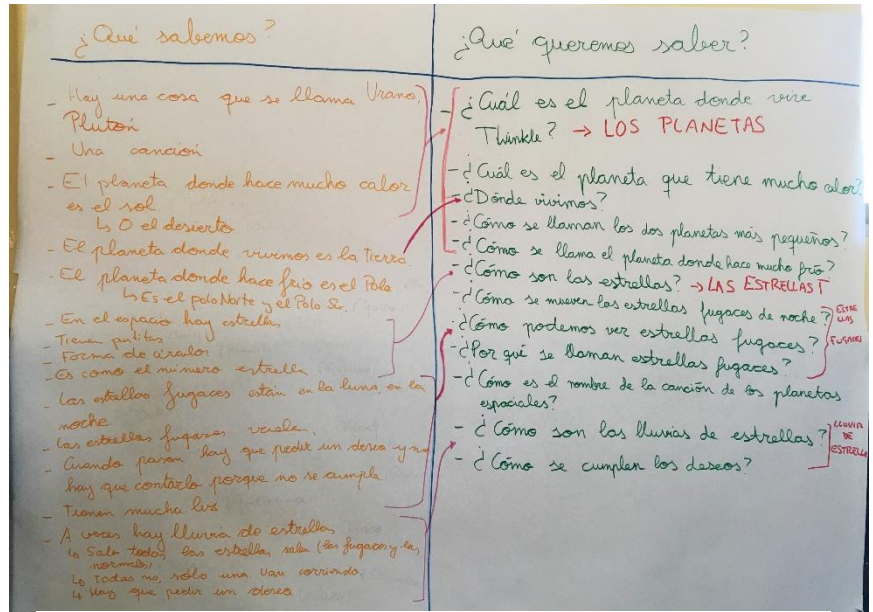


Figura 1. Panel sobre ¿qué sabemos y qué queremos saber?

y las lluvias de estrellas. Además de esto, lo alumnos y alumnas también establecen el orden en el que quieren trabajarlo, que será el mismo en el que han surgido y como han sido ordenadas al citarlas anteriormente. Este panel se cuelga en el rincón del proyecto, donde permanece a lo largo de éste y sirve de apoyo para volver a aspectos trabajados, establecer lo contestado y lo no contestado, etc.

Cada pregunta a trabajar sigue el mismo esquema para ser respondida: se plantea en la asamblea la pregunta que hay que trabajar, se aportan ideas previas e hipótesis sobre su respuesta, se busca la manera de comprobar las hipótesis, se comprueban, se recogen datos, se extraen conclusiones y se ponen en común para dar una respuesta a la pregunta. Como ya se ha mencionado en este documento, este proceso es muy similar al método científico, por lo que los niños y niñas ya tienen bastante adquirida una rutina de pensamiento concreta respecto a la solución de problemas, por lo que este proceso es muy dinámico.

Cuando todo el proyecto finaliza, se hace una reflexión común sobre todo lo aprendido y, en este caso, los niños también se despiden de Twinkle. Finalmente, todo el trabajo realizado se expone fuera del aula, poniéndolo a disposición de los demás integrantes del Centro, así como de las familias.

Dentro del proyecto, como ya se ha mencionado anteriormente, se han llevado a cabo actividades y situaciones bilingües. Estos momentos serán desarrollados más en detalle a continuación

Mascota

Como ya se ha mencionado previamente, el uso de la mascota marca tanto el comienzo del proyecto como la aparición de la lengua inglesa en un momento de trabajo por proyectos, algo novedoso en este momento. Este elemento tiene muchas funciones dentro del proyecto, por lo que su papel es de gran importancia. A continuación, se expondrá el uso de este elemento en cada una de sus diferentes funciones.

Introducción de la lengua extranjera en el proyecto

Momento de aplicación: el uso de la mascota para la introducción del inglés se da en multitud de momentos a lo largo del proyecto. Es el enlace que se da en el proyecto con la lengua extranjera, por lo que está presente prácticamente en todas las sesiones. En este caso concreto, el momento de aplicación será como inicio de la primera sesión del proyecto.

Objetivos:

- Introducir el proyecto.
- Introducir la lengua extranjera en el aula de forma lúdica.
- Desarrollar la comprensión oral en la lengua inglesa.
- Interaccionar en lengua inglesa en situaciones cotidianas.

Contenidos:

- Expresión y comprensión en lengua inglesa.
- Interacción en lengua inglesa.

Recursos: mascota (marioneta), nave espacial

Agrupamiento: el agrupamiento se dará dependiendo de la actividad en la que nos encontremos, aunque generalmente será gran grupo.



Figura 2. Mascota y nave espacial

Desarrollo: El uso de este recurso con esta finalidad supone que la interacción con las criaturas sea frecuente. Concretamente, el momento de introducción del proyecto sigue el siguiente desarrollo:

1. La maestra cuenta lo que le ha ocurrido: el día anterior se ha encontrado en su jardín un objeto misterioso y quiere que los niños y niñas le ayuden sobre qué hacer con ello.
2. El objeto se encuentra metido en una bolsa y la maestra incita a que los niños y niñas adivinen qué puede ser. Les deja meter la mano sin mirar para ayudarse del tacto a la hora de plantear suposiciones. También saca una pequeña parte del objeto como ayuda.
3. Tras la puesta en común de ideas, la maestra saca el objeto. Todos afirman que es una nave espacial.
4. La maestra les plantea el interrogante de qué hacer con ella. Los niños aportan sus ideas y se llega a la idea común de abrir la nave.
5. El maquinista del día es el encargado de abrirla. Aparece la mascota dentro.
6. La mascota está asustada, pero saluda y todos se dan cuenta de que habla en inglés.
7. Se da un tiempo para que se saluden y se presenten. Se usan fórmulas básicas de interacción en lengua extranjera: what's your name?, how old are you?, where are you from?.
8. La mascota explica que ha venido a ayudarles con su proyecto.

Rutinas: saludo y despedida

Momento de aplicación: salida de la mascota de su nave al inicio de las sesiones de proyecto y regreso a la nave al finalizar.

Objetivos:

- Reproducir las expresiones básicas “Hello” y “Goodbye” en canciones.
- Identificar la canción que cantar en cada momento estableciendo relaciones de significado.
- Utilizar gestos para reforzar la comunicación.

Contenidos:

- Expresiones básicas “Hello”, “Goodbye” y “How are you today?”

- Gestualización como herramienta para la comunicación.

Recursos: mascota (marioneta), nave espacial

Agrupamiento: Gran grupo

Desarrollo:

- Saludo:
 1. La maestra indica que va a salir la mascota de su nave, ya sea mediante palabras o gestualización.
 2. La maestra saca a la mascota de su nave y a la cuenta de tres todos cantan la canción “Hello, Twinkle” realizando los gestos correspondientes.
 3. Al finalizar la canción, todos dicen “Hello” a Twinkle y se preguntan cómo están utilizando la lengua inglesa.
- Despedida:
 1. Al finalizar la sesión, la mascota anuncia que se tiene que ir a su nave, por lo que tienen que despedirse.
 2. A la cuenta de tres, todos juntos cantan la canción “Bye, bye Twinkle” realizando los gestos correspondientes.
 3. Al finalizar la canción, todos dicen “Goodbye” a la mascota.
 4. La maestra guarda a la mascota en su nave.

Regulación de actividades

El recurso de la mascota también ha sido diseñado para la regulación y el uso de expresiones en lengua extranjera a lo largo de las diferentes actividades del proyecto. Aunque estas estén diseñadas en castellano, la mascota aporta esa vinculación a la lengua inglesa constante.

Momento de aplicación: a lo largo de las diferentes actividades dentro del proyecto.

Objetivos:

- Regular el desarrollo de las actividades mediante expresiones en lengua inglesa y con ayuda de gestos.
- Desarrollar la comprensión y la expresión oral en la lengua inglesa.

Contenidos:

- Expresiones reguladoras: Be quiet, please!, Stop!, Continue...
- Expresiones básicas relacionadas con el proyecto: It is..., What is...?, etc.
- Gestualización como herramienta para la comunicación.

Recursos: mascota (marioneta)

Agrupamiento: el correspondiente a la actividad que se esté desarrollando.

Desarrollo: el desarrollo de este aspecto depende del propio desarrollo de las actividades y de la actitud de los alumnos y alumnas, sobre todo en el caso de la regulación. Además, la mascota les hablará constantemente en inglés, mediante frases cortas, básicas y apoyado en gestos. También se empleará la repetición de estructuras simples para que sean capaces de interiorizar la expresión y establecer las relaciones de pensamiento necesarias para utilizarlas ellos mismos.

Atención a la diversidad

A la llegada de una compañera nueva que no comprende ni se expresa en castellano, se establece una relación clara con la situación de la mascota, que ya lleva un tiempo en el aula, e incluso con las situaciones difíciles que se les plantean a ellos mismos al intentar comunicarse con la mascota. Por ello, la mascota es una buena herramienta para trabajar este aspecto.

Momento de aplicación: primera sesión de proyecto tras la llegada de la alumna nueva, en el momento de asamblea.

Objetivos:

- Establecer relaciones entre las situaciones de la mascota y la niña nueva.
- Empatizar con la alumna nueva y con la mascota.
- Aplicar las habilidades de comunicación aprendidas para comunicarnos con la alumna nueva.
- Reflexionar sobre los diferentes lenguajes y sus culturas en un ambiente de respeto y tolerancia.

Contenidos:

- Emociones y sentimientos tanto en inglés como en castellano: miedo, rabia, nerviosismo, tristeza y alegría.
- Gestualización como herramienta para la comunicación.

Recursos: mascota (marioneta)

Agrupamiento: gran grupo

Desarrollo:

1. Tras la salida de la mascota de la nave y el saludo, hacemos que la mascota se acerque a la niña nueva.
2. La mascota le dice hola y le pregunta por su nombre, igual que hizo con los demás el primer día, pero ella no contesta porque no le entiende.
3. La mascota pregunta qué le pasa y los niños explican la situación.
4. La maestra pregunta que quién más he estado en esa misma situación en clase y los niños y niñas establecen relación con la mascota.
5. Preguntan a la mascota cómo estaba al principio de llegar a la clase y él les dice cómo se sentía (sad, scared, nervous...).
6. La maestra les pide que expresen cómo creen que se siente la compañera ahora mismo en cuanto al lenguaje se refiere.
7. Se busca evitar que se sienta así y para ello se ponen en común las formas con las que se han comunicado con la mascota hasta ahora (gestos, dibujos...).

Rutinas

El papel de las rutinas es fundamental en la etapa de Educación Infantil. Por ello, es una herramienta muy valiosa para la introducción de la lengua inglesa en el aula y también fuera de él, siendo estas rutinas aplicables fuera del aula.

Además, la realización de rutinas en lengua inglesa establece un contexto favorable para la adquisición y desarrollo del inglés, en el que la inmersión en el lenguaje se ve muy facilitada.

Dentro de las numerosas rutinas que este grupo lleva a cabo cada día, las expuestas a continuación son aquellas en las que se introdujo la lengua extranjera. Es adecuado indicar que estas rutinas ya se desarrollaban previamente en castellano, facilitando así relaciones de pensamiento en cuanto a la significación de expresiones.

Good Morning moment

Momento de aplicación: al comienzo del momento de asamblea a primera hora de la mañana.

Objetivos:

- Comprender y utilizar expresiones básicas en lengua inglesa: Is (name) here?, good morning, how are you?.
- Establecer relaciones de significado entre las expresiones inglesas y las castellanas.

Contenidos:

- Expresiones simples en lengua inglesa: Is (name) here?, good morning, how are you?.
- Gestualización como herramienta para la comunicación.

Recursos: tren de control de asistencia, canción “Good morning!”

Agrupamiento: gran grupo

Desarrollo:

1. El maquinista del día va haciendo la pregunta “Is (name) here?” a sus compañeros y compañeras uno por uno siguiendo el orden del tren de asistencia. Cada uno, si está, le contesta “Good morning”.
2. Todos juntos cantan la canción “Good morning!” haciendo los gestos correspondientes.

Hidratación

Momento de aplicación: regreso del recreo.

Objetivos:

- Desarrollar la expresión oral en lengua inglesa en situaciones de interacción cotidianas.
- Usar expresiones básicas: Can I have some water, please?, thank you, you’re welcome.
- Establecer relaciones de significado entre las expresiones inglesas y las castellanas.

Contenidos:

- Expresiones básicas: Can I have some water, please?, thank you, you're welcome.

Recursos: vaso, botella de agua

Agrupamiento: individual.

Desarrollo:

1. Tras volver del recreo e ir al baño, cada niño y cada niña coge su vaso de la cesta y se sienta en su sitio.
2. Levanta la mano y cuando la maestra le da el turno de palabra realiza la pregunta "Can I have some water, please?"
3. La maestra le responde "Yes, you can" y le sirve agua.
4. El alumno responde "Thank you" a lo que la maestra responde you're welcome.
5. Cuando termina, deja el vaso de nuevo en la cesta y regresa a su sitio.

Higiene

Momento de aplicación: siempre que el niño lo necesite

Objetivos:

- Desarrollar la expresión oral en lengua inglesa en situaciones de interacción cotidianas.
- Usar expresiones básicas: Can I go to the toilet, please?, thank you, you're welcome
- Establecer relaciones de significado entre las expresiones inglesas y las castellanas.

Contenidos:

- Expresiones básicas: Can I go to the toilet, please?, thank you, you're welcome.

Recursos: ninguno.

Agrupamiento: individual

Desarrollo:

1. Cuando el niño o niña necesita ir al baño levanta la mano y cuando le dan el turno de palabra pregunta “Can I go to the toilet, please?”.
2. La maestra le da una respuesta: Yes, you can/No, you can't.
3. Si la respuesta es afirmativa, el niño o niña responderá “Thank you” y la maestra “You're welcome”.

Recogida y limpieza

Momento de aplicación: recogida y limpieza para cambiar de actividad.

Objetivos:

- Adquirir autonomía en situaciones cotidianas.
- Usar expresiones básicas: clean up.
- Establecer relaciones de significado entre las expresiones inglesas y las castellanas.

Contenidos:

- Expresiones básicas: Clean up.

Recursos: canción “Clean up!”, ordenador.

Agrupamiento: gran grupo.

Desarrollo:

1. La maestra reproduce en el ordenador o canta la canción “Clean up!”
2. Al escuchar la canción, los niños y niñas comienzan a recoger todo y a cantar la canción al mismo tiempo.

Cuento

Dentro del proyecto desarrollado, se desarrolló una actividad de cuentacuentos para ser realizada en lengua inglesa. El uso del cuento es muy efectivo en el desarrollo de la destreza de comprensión oral, así como en el desarrollo del pensamiento en la segunda lengua, ya que se ven inmersos en la lengua inglesa de tal manera que su pensamiento se ve inmerso también. Esto, sumado al fomento de la cultura inglesa en el

aula mediante las rutinas, hace que el contexto para la adquisición y el desarrollo de la lengua extranjera sea muy favorable.

Momento de aplicación: penúltima sesión de proyecto.

Objetivos:

- Desarrollar la comprensión oral en lengua inglesa.
- Comprender textos orales en lengua inglesa más complejos: historias.
- Establecer relaciones de pensamiento como herramienta para la comprensión y la interpretación.

Contenidos:

- Narración de historias.
- Gestualización para apoyar la narración de la historia.

Recursos: Cuento *Day and Night* (Alario, C., 2006)

Agrupamiento: gran grupo

Desarrollo:

1. La maestra introduce la actividad a realizar. Hace uso del misterio y la suposición preguntando a los alumnos y alumnas que creen que van a hacer.
2. La maestra narra el cuento apoyada con gestos.
3. Al finalizar, se ponen en común ideas sobre el cuento y partes que les han gustado. Se promueve que lo hagan en inglés.

5. RESULTADOS

A continuación, se recogen los resultados obtenidos de cada una de las actividades expuestas previamente, recogidas mediante registros basados en la observación continua.

MASCOTA

La mascota ha supuesto una motivación enorme en el alumnado, tanto en las sesiones de proyecto como en el resto de la jornada. La necesidad de comunicarse con ella ha hecho que los niños aumenten en gran medida su interés por el aprendizaje de la lengua inglesa, mostrando una mayor predisposición hacia el trabajo con esta lengua además de abrir su mente al bilingüismo.

A medida que iban pasando los días, las rutinas de saludo y despedida se interiorizaban por completo, adaptándolas a diferentes situaciones e incluso utilizando estas rutinas con los propios compañeros, estableciendo relaciones de pensamiento y transposiciones claras con la lengua inglesa.

En cuanto a la regulación de actividades, hemos podido comprobar cómo la regulación por parte de la mascota en vez de por parte de la maestra es más efectiva. La mayor motivación que despierta la mascota hace que exista un sentimiento de orgullo, de no querer decepcionarle que se hace notar en el grupo. Los niños y niñas llegan, incluso, a utilizar con los demás compañeros las expresiones reguladoras que utiliza la mascota.

Finalmente, otro aspecto muy favorable fue el de la atención a la diversidad mediante la mascota. Los niños, prácticamente sin guiarles hacia ello, establecieron una transposición didáctica entre la mascota y la niña nueva. Esto mostró una reflexión sobre la cultura del lenguaje, en este caso de las lenguas extranjeras inglesa y rumana, asumiendo una actitud de respeto y tolerancia muy clara que les motivó a buscar y emplear herramientas que facilitasen la comunicación con la niña nueva para así integrarla en el grupo. A medida que pasaron los días, las criaturas cada vez fueron más capaces de interactuar con la niña, llegando al punto que la propia niña comenzó a utilizar expresiones en inglés básicas aprendidas en el aula para comunicarse, ya que

solían estar apoyadas por gestos. Así, además de los objetivos establecidos en esta propuesta, se ha llegado a establecer la lengua extranjera como nexo de comunicación entre el castellano y el rumano.

RUTINAS

En el caso de las rutinas, el mayor resultado obtenido es la creación de un entorno bilingüe a lo largo de toda la jornada y no solo en los momentos establecidos en el horario para la enseñanza de la lengua, como venía siendo habitual. Esto se vio rápidamente plasmado en la normalización del uso de la lengua inglesa en el aula por parte de los niños, tanto a la hora de escucharlo, siendo en un principio algo extraño para ellos, como a la hora de empezar a producir sus primeras interacciones en lengua inglesa.

En los diferentes momentos de la jornada se han observado intentos de conversaciones en inglés, ya sea en los momentos de asamblea destinados a contarse una cosa por parejas, en los que varios niños adoptaron la costumbre de saludarse y preguntarse cómo estaban en inglés, transponiendo las estructuras usadas en las rutinas a otro ámbito distinto; o bien en los momentos de juego libre por rincones, en los que en más de un momento los niños simulaban provenir de otra ciudad y comunicarse en inglés.

Todo ello se veía enmarcado por la necesidad de hablar en inglés con la mascota, lo cual influía de manera notable en este tipo de actividades en los que muchas veces pedían conocer más estructuras o preguntaban sobre ellas, aumentando ellos mismos la complejidad, interiorizándolas y utilizándolas posteriormente para la comunicación con la mascota.

CUENTO

La historia narrada, al ser de mayor dificultad para la adquisición de la lengua inglesa, fue trabajada prácticamente al final del proyecto, cuando los niños y niñas ya tenían un desarrollo del inglés. Esto fue algo favorable en cuanto a los resultados obtenidos ya que el clima creado en el aula en torno a la lengua inglesa favoreció la escucha e intento de comprensión por parte de los niños. Esto provocó que se diesen

relaciones de pensamiento en cuanto al lenguaje de manera prácticamente automáticas, planteando preguntas e incluso intentando plantearlas en numerosas ocasiones en inglés que, aunque fuese de manera errónea, mostraba la adaptación de las estructuras aprendidas a lo que se quería decir. Es decir, demostraban que realmente se estaba dando un desarrollo de la lengua inglesa en ellos.

En general, la mayoría mostró un alto nivel de comprensión del texto oral, pidiendo que se les contasen más cuentos en inglés en el futuro y no solo en castellano.

6. CONCLUSIONES

Tras llevar a cabo las actividades previamente expuestas y habiendo establecido relación con la fundamentación teórica expuesta sobre el lenguaje, su adquisición y el aprendizaje por proyectos; han podido ser extraídas ideas muy claras acerca de estos aspectos en la etapa de Educación Infantil.

En primer lugar, la enseñanza de la lengua extranjera y la introducción del bilingüismo en el aula fomenta no solo el propio aprendizaje y adquisición del inglés, sino también la interiorización de unas mecánicas de pensamiento aplicables a muchos otros aspectos y que fomentan el desarrollo intelectual del alumnado. Por ello, es importante introducir el inglés en el aula no solo en su hora específica, sino a lo largo de toda la jornada y en situaciones cotidianas de la vida del niño, tanto dentro como fuera del aula.

Otro aspecto observado a través del trabajo realizado es que la introducción de la lengua inglesa en la vida del aula debe darse de manera progresiva, favoreciendo el andamiaje en el proceso de aprendizaje de los niños. Esta progresividad favorecerá tanto la creación de un contexto bilingüe adecuado, en el que puede darse una inmersión bilingüe plena; como una correcta construcción de aprendizajes por parte del niño.

Además, tener muy claras las principales teorías de adquisición del lenguaje, así como las funciones de éste, potencian los resultados obtenidos en su adquisición y desarrollo. El conocimiento de estos aspectos permite diseñar actividades para el desarrollo de la lengua extranjera de una manera más eficaz y fomentando el alcance de todas las destrezas y, a su vez, de la competencia comunicativa.

Por otro lado, la enseñanza de la lengua inglesa no debe ser algo que se enseñe de manera aislada, alejada de cualquier otra área o situación cotidiana en el aula, sino que debe darse de manera globalizada, entrelazado con situaciones de la vida diaria del aula, y abarcando aspectos de otras áreas al mismo tiempo. Esto potenciará un aprendizaje significativo de todos los aspectos abarcados, así como un mayor interés por la lengua, la cual se recibe como algo más lúdico y práctico.

Otro aspecto destacable es la oportunidad que ofrece el trabajo basado en proyectos, con sus pasos muy marcados y sus mecánicas de pensamiento basadas en el pensamiento científico, de introducir la lengua extranjera dentro de un proyecto, sin

sentirse forzado ni poco natural. En este caso, nos ha dado total libertad de usar el lenguaje y utilizar las mismas mecánicas de pensamiento que se desarrollan en el proyecto, con la adquisición del lenguaje.

Finalmente decir que el inglés no es solamente una enseñanza del idioma, sino que también aporta otros aprendizajes en el alumno casi más importantes que la propia lengua. En este caso hemos podido apreciar cómo el inglés ha sido una herramienta dentro de la atención a la diversidad y también su fomento del respeto de otras culturas, así como la normalización de la diversidad tanto dentro como fuera del aula.

7. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS OFICIALES

LEY ORGÁNICA para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

LEY ORGÁNICA de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 104, 2006, 4 mayo.

DECRETO 122/2007, 27 de diciembre, por el que se establece el Currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León. BOCYL, nº 1, 2008, 2 enero.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Alario, C., Alonso, M. C., Gómez, M. B, Palacios, L., Robledo, M. A. (2003). *Propuesta de concreción curricular de lengua inglesa para Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla y León.* Valladolid. Boecillo Multimedia.

Alario, C., Alonso, M. C., Gómez, M. B, Palacios, L., Robledo, M. A. (2006). *Sunshine B.* Madrid. Pearson Educación, pp.26-30.

Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín M. J., Mehisto, P. (2010) *The CLIL teacher's competences grid.*
https://practue.wikispaces.com/file/view/CLIL_Compences_Grid.pdf/488299566/CLIL_Compences_Grid.pdf (Consulta: 27 de junio de 2018)

Breen, M. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7-8), pp.7-32.

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid. Alianza.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid. Morata.

Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje.* Madrid. Alianza Editorial.

Canale, M. y Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics, 1: 1-47.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres. Longman, 2-27.

Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes, MECD y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Consulta: 28 de junio de 2018

Council of Europe (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892e> Consulta: 28 de junio de 2018

Council of Europe – Language policy unit (2012) *Plurilingual and intercultural education in curricula for primary education*. Estrasburgo. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/16805a18ea> Consulta: 28 de junio de 2018

Council of Europe – Language policy unit (2013) *Quality and inclusion in education: the unique role of languages*. Estrasburgo. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/report-intergovernmental-conference-on-the-language-dimension-in-all-s/16805a18d4> Consulta: 28 de junio de 2018

Crystal, D. (1941) *A Little book of language*. New Haven and London. Yale University Press.

Crystal, D. (1981) *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona. Editorial Médica y Técnica, S. A.

Crystal, D. (2006) *How language works*. London. Penguin Books.

Drew, I., Hasselgreen, A. (2008) Young language learner (YLL) research: an overview of some international and national approaches. *Acta Didáctica Norge*, 2 (1) p. 5.

- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean*, London. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París. Minuit.
- Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Nueva York. Teachers college, Columbia university.
- Lee, J. (2008). *Gesture and private speech in second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2), 169-190.
- Littlewood, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Qualifications and Curriculum Authority (2005) *Seeing steps in children's learning*. London. Qualifications and Curriculum Authority.
- Trueba, B. (1995) Pequeños proyectos. Introducción en Díez C. *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Vez, J. M., Guillén, C., Alario, C. (2000) *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978), *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós.