



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria – Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

El uso del inglés desde edades tempranas en el ámbito cotidiano: un modo de contribuir a su adquisición

Estudiante: Claudia da Silva Cacho

Tutora: Natalia Barranco Izquierdo

Valladolid, curso académico 2022-2023

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado ofrece una visión de lo que sucede cuando se introduce el inglés desde edades tempranas y en ambientes y actos propios de la cotidianidad, comprendiendo tal introducción como una estrategia para su adquisición.

El documento consta de tres partes diferenciadas entre sí. La primera de ellas abarca los aspectos teóricos que sostienen que cuanto antes se introduce una lengua extranjera en la vida de una persona, y en cuantos más ambientes se haga, mejores resultados podrán ser obtenidos. La segunda parte recoge la justificación y el desarrollo de un estudio en el que cinco sujetos hablan de su experiencia sobre la introducción de una lengua extranjera en ambientes cotidianos y desde edades tempranas. La tercera parte presenta una propuesta de actividades con las que se pretende invitar a las familias al proceso de enseñanza del inglés de sus hijos para que puedan trasladarlo a ambientes familiares y obtener beneficios.

Palabras clave: Lengua extranjera, edades tempranas, beneficios, familias, ambientes cotidianos.

ABSTRACT

This Final Degree Project offers a vision of what happens when English is introduced from an early age and in everyday environments and actions, understanding this introduction as a strategy for its acquisition.

The document has three distinct parts. The first part covers the theoretical aspects that argue that the earlier a foreign language is introduced into a person's life, and the more environments it is introduced into, the better results can be obtained. The second part contains the justification and development of a study in which five subjects talk about their experience of introducing a foreign language in everyday environments and from an early age. The third part presents a proposal of activities with which the aim is to invite families to the process of teaching English to their children so that they can transfer it to familiar environments and obtain benefits.

Key words: Foreign language, early ages, benefits, families, everyday environments.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN	2
3. OBJETIVOS.....	2
4. MARCO TEÓRICO	2
4.1. INTRODUCCIÓN DEL INGLÉS DESDE EDADES TEMPRANAS	2
4.1.1. Revisión de la legislación educativa española	3
4.1.2. Beneficios de introducir el inglés desde edades tempranas	11
4.2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	13
4.2.1. Métodos existentes para la enseñanza-aprendizaje del inglés.....	14
4.3. ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA SEGÚN EL ENFOQUE NATURAL ..	16
4.3.1. Las cinco hipótesis del enfoque natural.....	17
5. ESTUDIO - ANÁLISIS DE CASOS REALES	20
5.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO - ANÁLISIS.....	20
5.2. LOS SUJETOS ENTREVISTADOS	21
5.3. RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LAS ENTREVISTAS	22
6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	31
6.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	31

6.2. OBJETIVOS Y CONTENIDO	32
6.3. TEMPORALIZACIÓN	32
6.4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.....	33
6.4.1. Sesión 1: “Let’s go to the library”	33
6.4.2. Sesión 2: “Daily activities”	35
6.4.3. Sesión 3: “We go to the farm!”	38
7. CONCLUSIONES.....	39
8. BIBLIOGRAFÍA.....	41
9. ANEXOS	43

1. INTRODUCCIÓN

El mundo en el que vivimos, cada vez más globalizado, considera realmente importante la adquisición y aprendizaje de lenguas extrañas, siendo percibido este conocimiento como una habilidad fundamental para alcanzar el desarrollo integral de las personas. Los profesionales encargados de su enseñanza, por ende, tienen la función de dotar a sus alumnos de destrezas que les serán fundamentales para poder desarrollar adecuadamente competencias tanto lingüísticas como culturales, lo que les permitirá poder integrarse de forma correcta en la sociedad multicultural en la que vivimos.

La escuela puede considerarse como el principal contexto para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo el lugar donde muchos niños tienen un primer contacto con la lengua extranjera, normalmente el inglés.

Cuestionarse cómo, cuándo o dónde ha de introducirse una lengua extranjera para propiciar su aprendizaje, es una pregunta que depende de muchos factores. Sin embargo, partimos de una verdad irrefutable: cuanto más tiempo y en cuantos más contextos esté expuesto el sujeto aprendiz a la lengua extranjera, más aumentará la probabilidad de que esto sea así.

Contribuir a la enseñanza de lenguas extranjeras en ambientes cotidianos, y hacerlo desde que los sujetos aprendices se encuentran todavía en una etapa no muy avanzada de su desarrollo, se convierte en una buena forma de potenciar el propio aprendizaje, lo que incrementa la posibilidad de obtener más beneficios. Sin embargo, su ejecución se trata de una realidad que, en base a lo que muestra la sociedad, no siempre es accesible para todas las familias.

En el presente Trabajo de Fin de Grado procedo no sólo a revisar el papel del sistema educativo en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también a hacer aportaciones de cómo estudiosos en campos como el de la Lingüística y la Psicopedagogía ya hablaron en el pasado de beneficios y estrategias en relación con las edades tempranas y con los ambientes familiares. Asimismo, se ofrece una breve propuesta que tiene como principal objetivo ofrecer recursos, técnicas y materiales a aquellas familias que quieran movilizar la lengua extranjera en sus ambientes, involucrándolas en su enseñanza.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde hace varias décadas la enseñanza y el aprendizaje del inglés se han convertido en algo fundamental de cara a poder emplearse en acciones de la vida cotidiana. Es por ello que la legislación educativa española ha ido otorgando cada vez más relevancia a su dedicación en las aulas. La tendencia que muestran las propias leyes educativas, así como la continua aparición de centros bilingües y de academias; revelan que el aprendizaje del inglés está en alza.

En este sentido, nos preguntamos ¿Hay algún método que genere más éxito de cara a la adquisición del inglés? ¿Existe un momento clave en la vida de las personas donde su cerebro se encuentre más receptivo y preparado para asimilar las lenguas?

El presente Trabajo de Fin de Grado, basado en varios relatos de vida, pone de manifiesto cómo el empleo del inglés en contextos familiares y desde edades tempranas contribuye a favorecer la adquisición de lenguas.

3. OBJETIVOS

El objetivo general del presente Trabajo de Fin de Grado es el de dar cuenta de los beneficios de introducir el inglés desde edades tempranas y en ambientes cotidianos. Asimismo, nos planteamos los objetivos específicos que siguen:

- Presentar cuál es la tendencia seguida por la legislación educativa española en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere.
- Abordar teorías sobre la introducción del inglés desde edades tempranas.
- Revisar métodos y estrategias de enseñanza del inglés en edades tempranas.
- Desarrollar una propuesta de actividades que permita involucrar a las familias en el proceso de adquisición del inglés.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. INTRODUCCIÓN DEL INGLÉS DESDE EDADES TEMPRANAS

4.1.1. Revisión de la legislación educativa española

El siglo actual está siendo testigo de la relevancia que está adquiriendo el inglés a nivel global, habiéndose convertido en la lengua por excelencia para llevar a cabo importantes acciones y acuerdos relacionados con el comercio, la tecnología, el mundo de las telecomunicaciones, e incluso los acuerdos diplomáticos (Narvárez, 2011). Considerado como idioma global, siendo aprendido por cientos de millones de personas, y hablado en unos 75 países, el inglés pasa a considerarse como “la herramienta que permite la comunicación con personas de otros países, dentro del mundo globalizado en que vivimos.” (p. 2).

Si hablamos del inglés en el campo de la educación, Narvárez (2011) establece que “En el terreno de los estudios, es una herramienta clave para el triunfo académico. Aprender inglés ya no es un lujo, es una necesidad que hoy en día no se pone en tela de juicio. Vale más quien sabe más. El inglés es un requisito indispensable para la mayoría de las carreras y es utilizado en el estudio de casi todos los campos académicos. Es el idioma que te permite acceder a más y mejores ofertas de trabajo. Basta con mirar en las ofertas de trabajo de los principales periódicos.” (p. 3).

Revisar la legislación educativa española en referencia a cómo introduce y abarca el término de la enseñanza-aprendizaje del inglés posibilita al lector la observación de cuál ha sido la tendencia durante los últimos años:

- **Década de los años 70**

La antigua Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa; otorgaba el nombre de Educación General Básica (EGB) a lo que hoy día se conoce como la etapa de Educación Primaria. A pesar de que dicha etapa también era gratuita y de cumplimiento obligatorio, contaba con la diferencia de abarcar dos años más que los seis que actualmente conlleva el curso de Educación Primaria, lo que viene manifestado en el artículo quince del propio documento: “Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad” (p. 12529).

En referencia a las lenguas extranjeras, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, ya recogía en su texto información destinada a su enseñanza-aprendizaje. En su artículo diecisiete, perteneciente

a la sección destinada a la Educación General Básica; señalaba que “Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional; el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.” (p. 12529).

La ley orgánica de 1970, aunque no ofreciese muchos detalles; ya manifestaba que el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que conlleva a considerar que hace medio siglo ya se podía estudiar inglés en las aulas educativas españolas.

▪ **Década de los años 80**

El texto que recoge tanto la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, como la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; ambas pertenecientes a la década de 1980; no señalan ninguna novedad en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere.

▪ **Década de los años 90**

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, dejó de emplear el término de Educación General Básica y lo sustituyó por la actual división del periodo de escolarización compuesta por la etapa de Educación Infantil, de Educación Primaria, y de Educación Secundaria.

Relativo al estudio del inglés, comprendido como lengua extranjera, la nueva ley señalaba en su artículo 13, destinado a la Educación Primaria, que uno de los propósitos consistía en fomentar el desarrollo de capacidades como la de “Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.” (p. 28931). A diferencia de lo que sucedía con la anterior Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que generalizaba señalando que un objetivo era el de conseguir “el aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 12529); la nueva ley propuesta 20 años más tarde especificaba en el ámbito del aprendizaje añadiendo términos como el de “comprensión” y “expresión” de mensajes sencillos.

En vista a lo que recogen las dos leyes, lo que sucedió en las dos décadas comprendidas entre ambas fue la decisión de especificar el objetivo de aprender una lengua extranjera. La tendencia, por ende, revela que con el paso del tiempo se destinó cada vez más extensión e importancia a la consideración de enseñar-aprender una lengua extranjera en las aulas.

Perteneciente a la década de los 90 también tuvo lugar la publicación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Sin embargo, en relación con la evolución del tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras; esta ley no supuso ningún avance respecto a la anterior, sino que más bien destina una gran parte de su texto a hablar otros aspectos como los Órganos de Gobierno.

▪ **Década de los 2000**

Durante los primeros años de la década de los 2000, surgió una nueva Ley Orgánica que ofrecía un importante avance respecto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; en su inicial exposición de motivos, señalaba que “Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás.” (p. 45190). Con estas palabras, la nueva propuesta educativa realizaba por primera vez una conexión entre la Educación Infantil, comprendida como edad temprana; y el aprendizaje de habilidades en lengua extranjera; dirigiéndose a ella específicamente como una etapa crucial en la formación del niño.

Asimismo, si se revisa el artículo 12 del texto, destinado a la etapa de Educación Infantil, se corrobora lo mencionado estableciendo como el tercero de los objetivos que “Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de las comunicaciones.” (p. 45195).

Respecto a la etapa de Educación Primaria, también considerada como fundamental para enseñar-aprender una lengua extranjera, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece en su artículo 15 que una de las capacidades que han de desarrollar los estudiantes es la de “Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.” (p. 45195); y en su artículo 16, dirigido a la organización, que una de las áreas a cursar corresponde con la lengua extranjera.

Cuatro años después de la LOCE se publicó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con ella, y continuando con la tendencia de ir dando cada vez más relevancia al estudio de las lenguas extranjeras, se trataban aspectos relacionados con su estudio en las diferentes etapas educativas, entre otras cosas.

Relativo a la etapa de Educación Infantil, que ya era citada en la ley orgánica anterior; el propio preámbulo de la LOE manifiesta que “Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos”. (p. 17162), lo que nuevamente pone de relieve la introducción de la lengua extranjera antes de los seis años de edad.

Por otra parte, en su artículo 14, en el que se tratan la ordenación y los principios pedagógicos; la ley manifiesta 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”. (p. 17167), aspecto que muestra la implicación de la administración educativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

De la información destinada a la etapa de Educación primaria, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; menciona a las lenguas extranjeras en varias ocasiones. Lo hace por primera vez en el artículo 17, donde habla de los objetivos de la etapa; y lo hace manifestando que uno de ellos consiste en “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y

comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. (p. 17168). Además, como ya venía sucediendo con la ley orgánica anterior, la propuesta en 2006 también considera la lengua extranjera como una de las áreas de la etapa.

A pesar de no tratarse de un aspecto relativo ni a la Educación Infantil ni a la Educación Primaria, el documento legal también destina un papel importante al profesorado encargado de impartir el bilingüismo, señalando como una de las medidas el reconocimiento de su trabajo a la hora de impartir una materia en la lengua no materna.

▪ **Década de 2010**

Pertenciente al periodo de tiempo comprendido entre 2006 y la actualidad, se publicó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En su preámbulo, y a destacar respecto a las anteriores leyes; se destina un párrafo completo a hablar de la importancia de las lenguas extranjeras: “El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera”. (p. 97865).

Además de hablar del plurilingüismo, aspecto que no se veía en anteriores leyes, también hace una pequeña referencia a la carencia del sistema educativo español respecto al tema, manifestando como respuesta al problema la intención de redoblar el esfuerzo a la hora de generar beneficios en los estudiantes.

▪ **Actualidad**

Actualmente, el sistema educativo español sigue la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con ella, se recalcan y repiten algunos de los aspectos que ya se mencionaban en leyes orgánicas anteriores: el papel de las Administraciones educativas en cuanto a la enseñanza

de lenguas extranjeras ya desde la etapa de Educación Infantil, la lengua extranjera como una de las áreas de Educación Primaria, el planteamiento de objetivos que tratan de desarrollar habilidades en lenguas extranjeras...

Una de las novedades que incluye el documento de la nueva ley se corresponde con el artículo 19 y guarda relación con los métodos de enseñanza de cara a los estudiantes que necesiten apoyo educativo. Se manifiesta que “Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión. Las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.” (p. 122888).

Destinar parte del documento a hablar de metodologías y de necesidades específicas, es algo que no sucedía anteriormente, lo que revela que la tendencia de dar importancia a la enseñanza-aprendizaje ha continuado creciendo conforme han ido pasando los años.

Nombre de la ley	Cuestiones relevantes relacionadas con el estudio de lenguas extranjeras
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).	En su sección destinada a la EGB habla de que una de las áreas de actividad educativa ha de ser el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultivo.
Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).	No introduce ninguna novedad en relación con las lenguas extranjeras.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).	No introduce ninguna novedad en relación con las lenguas extranjeras.
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General	En su sección destinada a la Educación Primaria menciona cómo uno de los propósitos dispuestos

<p>del Sistema Educativo (LOGSE).</p>	<p>para la etapa se corresponde con la comprensión y expresión de mensajes sencillos, dos palabras que por primera vez especifican el objetivo de aprender una lengua extranjera.</p>
<p>Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.</p>	<p>No introduce ninguna novedad en relación con las lenguas extranjeras.</p>
<p>Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).</p>	<p>En su exposición de motivos, habla por primera vez de introducir la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, estableciendo que se trata de un momento decisivo para la formación del alumno.</p> <p>En su sección destinada a la Educación Infantil, señala el papel de las Administraciones en relación con la promoción de las lenguas extranjeras en durante la etapa.</p> <p>En su sección referente a la Educación Primaria, habla de adquirir la destreza comunicativa que ha de desarrollarse para que el alumno se desenvuelva en diversas situaciones.</p>
<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).</p>	<p>En su preámbulo, menciona la etapa de Educación Infantil como un periodo único y señala la introducción de la lengua extranjera durante la misma.</p> <p>En la sección de principios pedagógicos, muestra el papel de las Administraciones a la hora de introducir la lengua extranjera durante la etapa de Educación Infantil.</p> <p>Señala que uno de los fines de la Educación Primaria es saber desenvolverse empleando la</p>

	<p>lengua extranjera. Asimismo, la concibe como un área curricular.</p> <p>Otorga importancia al papel de los docentes de asignaturas bilingües.</p>
<p>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).</p>	<p>En su preámbulo, relaciona el dominio de una o varias lenguas extranjeras con una de las prioridades del sistema educativo.</p> <p>Habla de la importancia del plurilingüismo en relación con la capacidad de desenvolverse en diversas situaciones empleando las segundas lenguas.</p> <p>Menciona la carencia del sistema educativo español respecto al plurilingüismo, señalando la importancia del refuerzo del mismo.</p>
<p>Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).</p>	<p>Habla del papel de las Administraciones en relación con las lenguas extranjeras en Educación Primaria e Infantil.</p> <p>Señala como finalidad de su estudio la capacidad de desenvolverse en diversas situaciones empleando la lengua extranjera.</p> <p>Menciona la flexibilización en la enseñanza y evaluación de aquellos estudiantes que tengan dificultades con la lengua extranjera.</p>

Cuadro 1. Resumen de las leyes educativas españolas y las lenguas extranjeras

Revisar y analizar las leyes empleadas a lo largo de las últimas décadas en referencia a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, revela cómo ha ido evolucionando su enseñanza, así como la importancia que se le ha ido dando a su estudio conforme ha ido pasando el tiempo.

El primero de los datos observables tiene que ver con la etapa en la que se introduce el estudio de las lenguas extranjeras. Con el paso del tiempo, conectar el término “lengua extranjera” con la etapa de Educación Infantil se convertía en un aspecto

fundamental en los documentos legales, aunque no sucediese así con las primeras leyes educativas. Recordemos que fue con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, con la que, por primera vez, se introducía la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera; aspecto que, en vista a lo que sucede con las leyes posteriores, llegó para quedarse, manifestando ser una posible fuente generadora de beneficios.

El segundo dato de interés es cómo a medida que han ido surgiendo nuevas leyes, y por consiguiente nuevos documentos legales, son más las páginas que se han ido destinando a hablar de las lenguas extranjeras. Con la primitiva Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la aparición del término “lengua extranjera” solo era visible en una o dos ocasiones en todo el documento. La ley actual, en cambio, habla del término en todas las etapas educativas, e incluso destina parte del texto a hablar de metodologías, de apoyo a niños que tengan dificultades, o de reconocer el papel del profesorado que imparte materias bilingües. La tendencia es la de dar cada vez más importancia a las lenguas extranjeras, destinando por consiguiente cada vez más texto a mencionar los aspectos más relevantes de cara a su enseñanza-aprendizaje.

4.1.2. Beneficios de introducir el inglés desde edades tempranas

La introducción del inglés en etapas educativas tempranas, tal y como señala la legislación educativa española, fue considerada por primera vez hace aproximadamente veinte años, con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Atendiendo a su texto, y haciendo referencia a su exposición de motivos, puede considerarse que “Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás.” (p. 45190). Aquello que manifiesta el texto, y que está estrechamente conectado con la producción de beneficios; es la determinación de que las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, consideradas como edades tempranas, son cruciales en cuanto al asentamiento y aprendizaje de habilidades se refiere. Tal es la consideración que, incluso si se indaga en el artículo 12 del texto, correspondiente con

los objetivos; puede encontrarse un tercero que señala que “Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año.” (p. 45195) punto que revela que incluso la propia Administración consideró la recolecta de beneficios en consecuencia de promover la lengua en edades tempranas.

Poniendo el foco en la generación de beneficios a causa de introducir el inglés en edades tempranas, son varios los estudios, campos de conocimiento y autores que tienen interesantes aportaciones que ofrecer.

Tomando como punto de partida los artículos y/o estudios dispuestos para adquirir información, algunos como el de Medina y Palacios (2013) señalan la capacidad mental que disponen los niños en edades tempranas a la hora de adquirir una lengua extranjera. Establecen así que, a diferencia de lo que les sucede a los adultos, de quienes dicen tener más dificultades en la absorción de conocimientos; los niños cuentan con la habilidad de desarrollar el aprendizaje de una forma más rápida y efectiva, lo que traducen en una capacidad generadora de beneficios para ellos. Otros estudios refuerzan la teoría de que las edades tempranas son una fuente de beneficios a la hora de adquirir y aprender una lengua extranjera (Diez, 2010). El texto se enfoca en la producción de conexiones neuronales que tienen lugar en el cerebro de los niños, lo que científicamente supone y respalda que su ritmo de aprendizaje tiene más probabilidades de ser más rápido y fácil.

Campos de estudio como el de la Psicología o el de Pedagogía cuentan con diversos autores que a lo largo de la historia han hablado y ofrecido datos considerables respecto al cerebro de los niños y sus procesos de aprendizaje. Estos estudios establecen una diferencia del cerebro de los niños frente al de los adultos, señalando cómo las conexiones neuronales que suceden en el cerebro infantil están mejor predisuestas para la adquisición del aprendizaje.

Piaget, en su Teoría Epistemológica, detalla la existencia de diferentes estadios que van modificando los esquemas cognitivos del niño: el estadio sensoriomotor, el estadio preoperatorio, el estado de las operaciones concretas, y el estadio de las operaciones formales (Piaget, 2014). Poniendo en auge al primero de los cuatro estadios, que corresponde con el de la edad más temprana, se vuelve posible la comprensión de que es en dicho periodo de desarrollo cuando, a través de los sentidos y de las habilidades motrices, los niños van preparándose para una posterior asociación de símbolos e

imágenes. Tal es la consideración que, otros estudios como el de Rodríguez y Santana (2010), revelan que es durante esta etapa cuando se dan los llamados *precursores del lenguaje* o capacidades previas al posterior aprendizaje de las palabras, lo que reafirma la teoría de que los primeros años de vida son cruciales para el posterior aprendizaje de una lengua. Retomando la teoría de Piaget y haciendo referencia a sus llamados *invariantes funcionales*, se pone de nuevo de manifiesto la existencia de dos mecanismos, el de asimilación y el de acomodación; que tienen como principal función adaptar los conocimientos, y que se dan desde los primeros años de vida, ofreciendo otra respuesta al porqué introducir una lengua extranjera desde edades tempranas puede resultar beneficioso (Viego, 2016). Otros estudiosos como el lingüista y neurólogo Lenneberg también señalan que todos los niños nacen con la capacidad de adquirir el lenguaje, pues todos ellos, desde que llegan al mundo, disponen del llamado “mecanismo de adquisición del lenguaje”, lo que convierte en posible el aprendizaje de cualquier lengua (Leongómez, 1980).

En suma, aportes de pedagogos, psicólogos, científicos y otros muchos estudiosos de campos relacionados con la educación; revelan que, durante las edades más tempranas de la vida, tienen lugar procesos de asimilación e interiorización de símbolos e imágenes que conllevan al aprendizaje del lenguaje. Esto solo conduce a la consideración de que, aquellos niños que estén en contacto con una lengua extranjera desde edades tempranas tendrán facilidades (entendidas como beneficios) de cara a su aprendizaje.

4.2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

En el Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1985) se establece la *hipótesis de adquisición/aprendizaje*, en la que se ponen en contraposición los términos adquisición y aprendizaje. Estando la adquisición ligada al aprendizaje subconsciente y a los contextos no formales y el aprendizaje, por contra, requiere de la consciencia del sujeto y los contextos de enseñanza formales le son propicios.

En este sentido, Baralo (1996), pone de relieve la llamada *hipótesis de la interfaz*, refiriéndose a ella como el nexo conector de ambos términos. La autora, sumergiéndose en el plano de la enseñanza; señala que lo más conveniente es considerar dicha interfaz como una variación progresiva entre adquirir y aprender una lengua. Subraya así que, “lo

más efectivo es adquirir, gracias al conocimiento heredado de los principios universales del lenguaje y mediante la interacción con los datos de la lengua objeto; y aprender, por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincrásicos y peculiares de la LE.” (p.67).

4.2.1. Métodos existentes para la enseñanza-aprendizaje del inglés

Tal y como establece Baralo (1996) en su *hipótesis de la interfaz*, “Aprender por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor” (Baralo, 1996, p. 67) se corresponde con lo que es conveniente hacer; pero, otra de las cuestiones fundamentales es preguntarse cómo. Destinar tal importancia al papel del profesor, conlleva al planteamiento de cuáles van a ser los métodos que van a ser empleados por tal sujeto para enseñar la lengua extranjera. Y, al igual que sucede en otras áreas de conocimiento, la enseñanza del inglés en las aulas puede hacerse siguiendo diversos métodos que a su vez presentan diferencias entre sí.

Partiendo del artículo que ofrecen Vélez y Macías (2016) en las siguientes líneas, hacemos una breve revisión de algunos de los métodos existentes para la enseñanza de la lengua extranjera inglesa:

Grammar-Translation Method

De este primer método puede destacarse el énfasis que pone a la traducción, como su nombre indica, y a todas las técnicas que ello conlleva: Rellenar espacios, hacer traducciones de oraciones y/o párrafos, emplear la memoria para aprender textos... Otorga una gran importancia a la comprensión y expresión escrita, considerando de gran relevancia el hacerlo siguiendo las normas gramaticales establecidas.

Direct Method

Lo más destacable de esta segunda metodología de enseñanza se resume en no poder usar la lengua materna en ningún momento, dando a entender que toda aclaración, ejemplo o explicación ha de realizarse en la lengua extranjera que se está enseñando-aprendiendo.

Audio Lingual Method

El *Audio Lingual Method*, a diferencia de lo que surgía en los otros, pone su énfasis en las habilidades de habla y de escucha, dejando en un segundo plano la competencia lectoescritora del idioma.

Suggestopedia

Además de dar importancia al aprendizaje del idioma en sí, también considera de vital importancia las emociones de los aprendices. Este método, además, sí que permite el uso de la lengua materna de forma simultánea al uso de la lengua no vehicular, tratando así de ofrecer traducciones en el caso de ser necesarias.

Communicative Language Teaching

Como su nombre indica, este método destina una vital importancia a la comunicación, de tal forma que trata a los alumnos como sujetos comunicadores, reservando el papel de ayudante para el maestro. Con el énfasis puesto en enseñar-aprender a comunicar, el *Communicative Language Teaching* apuesta por actividades como el role play, y apenas permite el uso de la lengua materna, obligando al docente a ser tolerante con los estudiantes en caso de que la usen, pero sugiriéndole no poder ser empleada por él mismo para dar las instrucciones. Lo más destacable de este método reside en que diferencia el aprendizaje del idioma para la comunicación del aprendizaje del mismo de cara a conocer sus significados y/o usos. Prima, por ende, la intención de enseñar-aprender a desenvolverse en diversas situaciones empleando la lengua extranjera.

Enfoque basado en Tareas

Este enfoque sigue el principio de asignar diversas tareas a cada estudiante de tal forma que, durante su realización, se pueda emplear la lengua extranjera y, por consiguiente, pueda aprenderse. Además, esta metodología se presenta al estudiantado mediante la resolución de problemas, involucrando en tal proceso a todos los alumnos y fomentando en cada actividad y/o tarea el uso de la lengua no materna.

Total Physical Approach

Otro de los métodos existentes, en base a lo que señala Asher (1970) a la hora de enseñar inglés es el llamado *T. P. R.*, esto es, el método de *Total Physical Response*. Este método se utiliza para que el estudiante pueda demostrar su comprensión de manera no verbal, respetando así el periodo de silencio.

Con su aporte metodológico, Asher manifestaba que de todas las habilidades que intervienen en la adquisición de lenguas extranjeras, la de la escucha adquiriría un relevante papel, sobresaliendo respecto a las demás.

Asher consideraba que solamente cuando el hemisferio cerebral derecho entra en actividad, es posible que el hemisferio izquierdo adquiriera un aprendizaje, aspecto que tiene lugar cuando se combina el movimiento.

Además del papel que destina el artículo de Vivero (2019) a trabajar la escucha activa en los niños, escucha propia del método de *Total Physical Response* y sobre la cuál señala que propicia el desarrollo del lenguaje, otros estudios y autores también han relacionado el término “beneficios” con la metodología en cuestión.

Según Álvarez (2017) “Las últimas investigaciones sobre las funciones y capacidad de aprendizaje del cerebro dan validez a sus teorías y es un método de mucho éxito en la etapa de Primaria.” (p. 8). Palabras como las de Estremera (2020), que señalan que “el método Total Physical Response, es el método más adecuado para aplicarse en alumnos de educación primaria, no sólo por sus características expresivas, sociales, psicomotoras e intelectuales de los estudiantes, sino porque además favorece a la interacción entre todos los componentes del aula.” (p. 11).

4.3. ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA SEGÚN EL ENFOQUE NATURAL

Tal y como ya hemos avanzado, Krashen y Terrell, quienes desarrollaron el *enfoque natural*, establecieron que, cuanto más tiempo dedique el sujeto a estar en contacto con la lengua que se pretende adquirir, es decir, cuanto mayor sea la exposición a la lengua, más rápida será la adquisición de la misma.

Krashen y Terrel nos hablan de tres estadios diferentes que indican las tres fases que han de vivir los alumnos y que deben ser consecutivas, lo que supone que una conlleve a la otra:

En primer lugar, se dispone el “Estadio de la Pre-producción”, un primer período en el que se prioriza la comprensión oral por medio de la escucha, lo que supone que sea una etapa de silencio por parte del sujeto.

Posterior al primer estadio, aparece el llamado “Estadio de la Producción Precoz” un segundo período en el que se espera que el alumno comience a producir, pero lo lleve a cabo cometiendo diversos errores. La relevancia de esta fase está enfocada a no corregir esos errores que, muy posiblemente, van a aparecer. El énfasis está puesto no en la forma de la producción, sino en el significado de la misma, de ahí que solamente un error significativo tenga que ser enmendado por el docente.

El tercer y último estadio que Krashen y Terrel dictan, resultado de la superación de las dos etapas anteriores, corresponde con la “Producción discursiva”, período en el que se pone de manifiesto la capacidad de iniciar y finalizar diálogos a través de procedimientos en los que se atribuyen distintos roles y en los que se espera la puesta en acción de discusiones o debates.

4.3.1. Las cinco hipótesis del enfoque natural

El propio modelo teórico enunciado por ambos autores abarca a su vez cinco hipótesis diferentes:

The Acquisition-Learning Hypothesis

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso subconsciente que los humanos llevan a cabo de una forma natural. Esta vía se conecta con saber emplear el lenguaje, pero desconocer los recursos formales del mismo, lo que en cierto modo implica que cuando se cometan errores, a pesar de que sean reconocidos, se dificulte la tarea de averiguar qué regla comunicativa no se ha cumplimentado. Asimismo, la teoría de la adquisición del lenguaje involucra al conocimiento de forma implícita.

El aprendizaje está más ligado al conocimiento de la lengua de forma explícita, esto implica “conocer una lengua”.

The Natural Order Hypothesis

Tal y como su nombre indica, la segunda hipótesis enunciada por Krashen y Terrel (1998) pone de manifiesto cuál es el orden que seguimos las personas cuando aprendemos una lengua extranjera, que es el mismo que cuando se aprende como lengua materna.

La hipótesis sugiere que existe un orden predecible, de tal forma que algunas estructuras serán adquiridas más temprano, mientras que otras no serán alcanzadas hasta que haya pasado más tiempo.

The Monitor Hypothesis

La Hipótesis del Monitor se basa en la limitación que presentan las personas adultas de cara a producir la segunda lengua adquirida. Establece que el “sistema adquirido” de las personas es el que inicia la producción de enunciados, dando a entender que el aprendizaje consciente pasa a ser partícipe más tarde: “We can thus use the Monitor to make changes in our utterances only after the utterance has been generated by the acquired system.” (p. 30). Lo que trata de enunciar esta hipótesis es que la fluidez que presentemos cuando produzcamos enunciados en la lengua extranjera dependerá de aquello que hayamos aprendido y adquirido en situaciones de comunicación naturales.

La Hipótesis del Monitor, a su vez, relata la existencia de tres aspectos que han de suceder si se quiere dar un uso adecuado de la misma: En primer lugar, señala que el sujeto debe tener tiempo suficiente; en segundo lugar, pone el foco en la forma y en la corrección que la persona ha de tener en cuenta en su producción; en tercer lugar, establece la importancia de conocer las reglas comunicativas.

Por ende, lo que pone de manifiesto esta tercera hipótesis que Krashen y Terrell anuncian en su libro, es que su principal función no es la de iniciar la producción en la lengua extranjera que va a adquirirse, sino que está destinada a cumplimentar una función de autocorrección de dicha segunda lengua.

The Input Hypothesis

La Hipótesis de Entrada tiene como objetivo dar respuesta a la cuestión de cómo las personas adquieren el lenguaje. Destaca para ello las destrezas de comprensión, tanto oral como lectora, señalando que las habilidades expresivas se desarrollarán por sí solas de forma más tardía.

A través del contexto y de la información extralingüística, aspectos que han de ser facilitados a los aprendices por parte de los agentes destinados a impartir-enseñar la lengua, se espera que las personas sean capaces de comprender las estructuras que conforman la lengua, aunque éstas todavía no hayan sido aprendidas por los sujetos. Esto se debe a que el enunciado de esta hipótesis sostiene que, para poder avanzar en la adquisición de una lengua extranjera, es necesario incluir estructuras que pertenecen a etapas posteriores en el desarrollo de la misma.

De cara a aquello que deben hacer los maestros, la Hipótesis de Entrada sugiere a los docentes que han de cerciorarse de proporcionar a los alumnos ejemplos orales o escritos -según sea el nivel educativo de los estudiantes- que sean comprendidos, dándose gracias a esta comprensión el posterior desarrollo de otras destrezas comunicativas de carácter expresivo.

Enunciando que “A good example are Asher’s studies comparing students taught with a traditional grammar-type approach and students taught using his Total Physical Response techniques.” (p. 36-37), la Hipótesis de Entrada se dispone a hablar del TPR como el método más acorde a sus principios. Establece que “Asher maintains that an enormous amount of grammar can be embedded in the input in this way.” (p.37), lo que respalda que el método de Total Physical Response sea adecuado de cara a esta cuarta hipótesis de Krashen y Terrell.

La hipótesis finalmente muestra los cuatro puntos clave que subyacen de la misma: Comienza conectando el Input con la adquisición de la lengua, y no con su aprendizaje. Después, habla de la necesidad de emplear estructuras superiores a las presentes en el nivel actual con ayuda del contexto, estableciendo que su conocimiento y uso es la vía para ir adquiriendo la lengua. Continúa resaltando la gradualidad existente en el desarrollo de la fluidez oral, señalando que ésta no es enseñada de forma directa. Finalmente, muestra la expresión de “i+1” refiriéndose a la i como las estructuras ya aprendidas y al 1 como la necesidad de ir más allá del nivel en el que se está, aspecto que ya había sido comentado y que fundamenta la propia hipótesis.

The Affective Filter Hypothesis

El enunciado de la Hipótesis del Filtro Afectivo, sostiene como base que aquellas variables de actitud que presente un sujeto y que se relacionen con su éxito a la hora de adquirir una lengua extranjera, sí que guardan una relación directa con la adquisición de la lengua, pero no necesariamente con su aprendizaje.

Según esta hipótesis, y considerando las aportaciones de Dulay y Burt, aquellos sujetos que dispongan de unas excelentes actitudes tendrán un filtro afectivo más bajo, condición que está directamente conectada con estar más abierto al Input y que tiene como consecuencia que esa entrada se produzca de una forma profunda y significativa.

En líneas generales de aquello que sostiene *The Natural Approach* y que es enunciado por Krashen y Terrel (1998), se considera la existencia de una serie de factores que influyen en términos de adquirir una segunda lengua. Estos factores son los siguientes:

En primer lugar, se presenta un factor relacionado con la aptitud que recibe el nombre de *Second Language Aptitude*. Después, aparece el segundo factor al que se le designa como *The Role of the First Language*, y que conecta el conocimiento de la lengua materna con la lengua extranjera. El siguiente factor se corresponde con los aspectos rutinarios que puede o no llevar a cabo el sujeto aprendiz, de ahí que reciba el nombre de *Routines and Patterns*. La situación individual es algo que el Enfoque Natural también considera, motivo por el que atiende a ello como otro factor al que da la nomenclatura de *Individual Variation*. Finalmente, el último de los factores que aparecen dispuestos como determinantes en la adquisición de una segunda lengua de corresponde con todas las discrepancias que vienen dadas por la edad. Es por ello que se le concede el nombre de *Age Differences*.

5. ESTUDIO - ANÁLISIS DE CASOS REALES

5.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO - ANÁLISIS

El contacto con la lengua extranjera durante la infancia se trata de uno de los objetivos que propone la legislación educativa española. Se espera, por consiguiente, que el papel de enseñar un nuevo idioma sea atribuido a aquellos docentes especializados en ello, cuestión que declara que la sociedad pueda entender la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua como una destreza que ha de adquirirse en los centros educativos, siendo responsabilidad de los mismos el avance en el desarrollo del alumnado.

El planteamiento propuesto, supone una división implícita de los aprendices de un nuevo idioma en dos grupos: aquellos que solo están en contacto con la lengua extranjera durante el periodo lectivo, y aquellos que, además de en las aulas de los centros escolares, están expuestos al idioma que van a adquirir en ambientes cotidianos, en acciones simples y comunes del día a día. La principal diferencia entre ambas agrupaciones es el tiempo

de contacto con el idioma, siendo menor en el primer caso que en el segundo. Otra disparidad se relaciona con el contexto en el que se aplica la enseñanza de la lengua, siendo la primera opción un contexto mucho más formal que la segunda, considerada como un ambiente más cercano al niño.

La cuestión es, ¿puede un niño que esté en contacto con un idioma extranjero en su ambiente familiar -incluso de manera esporádica- mejorar su adquisición gracias a hacerlo desde pequeño y a trasladarlo a ambientes ajenos al colegio?

Para responder a la cuestión planteada, conviene reconocer que la exposición de una lengua extranjera en ambientes ajenos al contexto escolar, es decir, en situaciones propias de la cotidianidad, implica un trabajo intencionado por parte del adulto o los adultos responsables del sujeto aprendiz. Es por ello que una forma de saberlo es preguntando de forma directa a familias que hayan llevado a cabo tal iniciativa con sus hijos.

5.2. LOS SUJETOS ENTREVISTADOS

Se ha entrevistado a 5 sujetos, indagando en sus experiencias personales sobre el uso de una lengua diferente a la lengua de escolarización en sus ambientes cotidianos:

El sujeto A se corresponde con un varón de mediana edad y nacionalidad portuguesa que trató de introducir el portugués en la vida de su hija, actualmente adulta, desde sus primeros meses/años de vida. Este sujeto, por motivos personales, inmigró desde Portugal hasta España, donde formó una familia con una mujer de nacionalidad española.

El sujeto B es la hija del sujeto A por lo que podrá contestar a cuestiones relacionadas con su propia experiencia, relacionadas con si se ha visto o no favorecida en la adquisición del portugués gracias a la labor de su padre.

El sujeto C es una mujer de mediana edad que, por motivos personales, vivió parte de su infancia en Francia. Debido a esta condición, decidió introducir la lengua francesa en la educación de todos sus hijos, mucho antes de que estos pudieran encontrarse con dicho idioma en su centro educativo.

El sujeto D es uno de los hijos del sujeto C que se vieron beneficiados de recibir el francés en su educación desde edades tempranas, por lo que responderá a cuestiones relacionadas con sus vivencias relativas al uso del idioma acogido.

El sujeto E es una mujer joven y procedente de Norteamérica que actualmente tiene un hijo de poca edad al que está dando una educación completamente bilingüe: el niño recibe una educación en español en todos los ambientes ajenos a su hogar, es decir, en el colegio, en actividades extraescolares...; mientras que, en su contexto familiar, recibe una educación en inglés.

5.3. RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LAS ENTREVISTAS

Tras haber llevado a cabo todas las entrevistas a los cinco sujetos dispuestos, procedo a realizar un comentario de los datos obtenidos, señalando los aspectos más relevantes en referencia con el tema escogido: involucrar a las familias en el aprendizaje de una lengua y hacerlo desde edades tempranas es una estrategia para su aprendizaje.

Sujeto A

El Sujeto A manifiesta en su entrevista (Véase Anexo I) cómo introdujo el portugués, su idioma natal, en la vida de su hija, desde que ésta era pequeña.

Respecto al momento en el que introdujo por primera vez la lengua extranjera, el sujeto señala que lo hizo incluso antes de que su hija supiese hablar, es decir, en un periodo en el que la niña no había desarrollado las habilidades básicas comunicativas.

Continuando con la forma en la que expuso a su hija a estar en contacto en el portugués, el sujeto señala que lo hizo a través de canciones, de expresiones, y de conversaciones con sus padres, los abuelos de la niña. Recalca además que todo lo que hacía era en base a intentar que su hija pudiera comunicarse con sus familiares portugueses de forma autónoma, pudiendo desenvolverse en situaciones comunicativas sencillas sin apenas ayuda.

La experiencia que declara haber tenido el sujeto entrevistado es favorable, lo que supone que, si volviera al pasado, eligiese de nuevo acercar el portugués a la niña. Manifiesta que se siente orgulloso de que, actualmente, siendo su hija ya una persona

adulta, haya conseguido que ella pueda comprender una conversación en su idioma natal, y que incluso pueda expresar algunas palabras y oraciones haciendo uso de éste.

Para terminar, señalo la opinión del sujeto acerca del tema estudiado: ¿introducir una lengua extranjera, en este caso el portugués, desde edades tempranas y en ambientes cotidianos se convierte en una estrategia? Las respuestas que ofrece me llevan a pensar que sí, que el sujeto considera que lo que él mismo ha hecho, es decir, que el haber expuesto a su hija al portugués, ha sido una estrategia que ha funcionado y que la ha llevado a que actualmente tenga unas bases en dicho idioma, pudiendo reaccionar de forma adecuada ante situaciones sencillas que requieren de su uso.

¿Lengua extranjera con la que se ha tenido contacto?	Portugués
¿El sujeto acoge o introduce la lengua extranjera?	Introduce la lengua
¿Qué métodos se han empleado?	Escucha de canciones y expresiones. Participación en conversaciones
¿Se ha complementado la introducción de la lengua con recursos didácticos exclusivos para su enseñanza? (Ejemplo: libros de ejercicios)	No
¿La experiencia del sujeto es positiva o negativa?	Experiencia positiva
¿Considera que involucrar a las familias en el aprendizaje de una lengua extranjera, y hacerlo desde edades tempranas, es una estrategia para su aprendizaje?	Sí, lo considera

Cuadro 2. Resumen del sujeto A

Sujeto B

El Sujeto B, que guarda una estrecha relación con el Sujeto A debido a ser la hija del mismo, señala en su entrevista (Véase Anexo II) lo que ha supuesto para ella el haber acogido el portugués desde que era una niña.

El sujeto recuerda la introducción del portugués en su vida desde siempre, es decir, aproxima que su primer encuentro con dicho idioma fue incluso antes de que ella tuviese consciencia de ello.

Continuando con la forma en la que se aproximaba al portugués, el sujeto expone, al igual que el Sujeto A, la escucha de expresiones y vocabulario, y de llamadas con sus abuelos, es decir, manifiesta haber sido partícipe en conversaciones en portugués.

Respecto a su experiencia, recalca que se siente beneficiada por ella, lo que muestra que haya sido favorable y positiva para su vida. El sujeto señala, además, la voluntad de seguir introduciendo el portugués en un futuro, en el caso de que tenga hijos a los que pueda enseñárselo.

Finalmente, en respuesta a la cuestión fundamental abordada, el Sujeto B afirma que haber involucrado a su familia en la introducción de una lengua extranjera y desde un periodo vital temprano es una estrategia que fomenta su adquisición, consideración que corrobora con sus propias vivencias y con su situación actual con el portugués.

¿Lengua extranjera con la que se ha tenido contacto?	Portugués
¿El sujeto acoge o introduce la lengua extranjera?	Acoge la lengua
¿Qué métodos se han empleado?	Escucha de canciones y expresiones. Participación en conversaciones
¿Se ha complementado la introducción de la lengua con recursos didácticos exclusivos para su enseñanza? (Ejemplo: libros de ejercicios)	No
¿La experiencia del sujeto es positiva o negativa?	Experiencia positiva
¿Considera que involucrar a las familias en el aprendizaje de una lengua extranjera, y hacerlo desde edades tempranas, es una estrategia para su aprendizaje?	Sí, lo considera

Cuadro 3. Resumen del sujeto B

Sujeto C

El Sujeto C, en su entrevista (Véase Anexo III) manifiesta haber introducido el francés en la vida de sus tres hijos desde que éstos eran pequeños.

En respuesta a cuándo fue introducido el francés por el sujeto en la vida de sus hijos, aunque tengan edades diferentes, señala que lo hizo desde que eran pequeños, desde que empezaban a usar el español.

Por otra parte, en referencia a cómo lo hizo, muestra que empleó sobre todo recursos como canciones, cuentos, series de dibujos animados... además de cuadernillos de ejercicios, más destinados a aprender expresión escrita y/o comprensión lectora del idioma. Destaco también la mención que el sujeto hace sobre ir de camping a Francia, empleando estas vacaciones como otro método para aproximar a sus hijos con el francés. En este caso, lo que pretendía era que los niños tuvieran que desenvolverse de forma autónoma en conversaciones con otros niños, pues solo así podrían jugar y pasarlo bien.

Todo esto lleva a considerar que la experiencia del Sujeto C ha sido favorable, lo que corrobora manifestando que, si volviera al pasado, trataría de introducir tal y como lo ha hecho el francés en la vida de sus tres hijos.

El sujeto entrevistado, además, tiene como oficio la docencia, y es especialista en francés, lo que se convierte en una forma más de respaldar no sólo los métodos empleados para introducir la lengua en su casa, sino su consideración acerca de porqué participar en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera y hacerlo desde edades tempranas, es una estrategia para fomentar su aprendizaje.

¿Lengua extranjera con la que se ha tenido contacto?	Francés
¿El sujeto acoge o introduce la lengua extranjera?	Introduce la lengua
¿Qué métodos se han empleado?	Canciones, cuentos, juegos, dibujos animados, cuadernillos de ejercicios

¿Se ha complementado la introducción de la lengua con recursos didácticos exclusivos para su enseñanza? (Ejemplo: libros de ejercicios)	Sí
¿La experiencia del sujeto es positiva o negativa?	Experiencia positiva
¿Considera que involucrar a las familias en el aprendizaje de una lengua extranjera, y hacerlo desde edades tempranas, es una estrategia para su aprendizaje?	Sí, lo considera

Cuadro 4. Resumen del sujeto C

Sujeto D

El Sujeto D se trata de uno de los tres niños, actualmente mayor de edad, beneficiados de la labor llevada a cabo por el Sujeto C, por lo que, a lo largo de su entrevista (Véase Anexo IV) puede corroborar aquello señalado por su madre.

En primer lugar, respecto a cuándo se vio por primera vez en contacto con el francés, el sujeto señala que no lo recuerda de forma clara, pero que más o menos cuando empezó a hablar en español. Además, al ser el Sujeto D el mayor de los tres hermanos que acogieron la lengua francesa, corrobora que con sus dos hermanos sucedió lo mismo, es decir, que con ambos el francés era introducido, aproximadamente, en el momento en el que se arrancaban a hablar en español.

El sujeto recuerda sobre todo canciones y series de dibujos animados en francés, aunque guarda recuerdo de, cuando era más mayor, hacer ejercicios de gramática, donde dice haberlo pasado peor que con otro tipo de recursos. Señala también, al igual que hace el Sujeto C, las vivencias vacacionales en Francia, en un camping en el que tenían que hablar en francés para poder comunicarse con niños que no sabían nada de español. Un dato interesante, relacionado con los campings, es el de cómo sirvieron al sujeto para soltarse y perder la vergüenza que dice que tenía cuando, en situaciones normales de su día a día, su madre le hablaba en francés, o le proponía que él mismo lo hiciese. Estas vacaciones le ayudaron a dejar esa vergüenza a un lado y usar el francés para poder jugar con el resto de los niños, por lo que, metodológicamente hablando, fueron decisivas de cara a fomentar su aprendizaje.

La experiencia del sujeto, por ende, es positiva. De hecho, en su entrevista, señala que siempre se ha visto con más nivel que sus compañeros, y que, por lo general, exceptuando casos de gramática donde dice haber encontrado más dificultades, nunca ha tenido problemas con el francés. Asimismo, muestra que, pudiendo volver al pasado, seguiría escogiendo la educación que ha tenido, en referencia con la introducción del francés en su vida.

Finalmente, el Sujeto D afirma que lo que él vivió es sin duda una estrategia, y según sus palabras una suerte, que siempre que se pueda hay que aprovechar, lo que corrobora la temática del presente Trabajo de Fin de Grado.

¿Lengua extranjera con la que se ha tenido contacto?	Francés
¿El sujeto acoge o introduce la lengua extranjera?	Acoge la lengua
¿Qué métodos se han empleado?	Canciones, cuentos, juegos, dibujos animados, cuadernillos de ejercicios
¿Se ha complementado la introducción de la lengua con recursos didácticos exclusivos para su enseñanza? (Ejemplo: libros de ejercicios)	Sí
¿La experiencia del sujeto es positiva o negativa?	Experiencia positiva
¿Considera que involucrar a las familias en el aprendizaje de una lengua extranjera, y hacerlo desde edades tempranas, es una estrategia para su aprendizaje?	Sí, lo considera

Cuadro 5. Resumen del sujeto D

Sujeto E

En su entrevista (Véase Anexo V), el Sujeto E muestra ser una mujer que actualmente educa a su hijo, de temprana edad, empleando el inglés en su hogar, y combinándolo con el uso del español fuera de éste.

Comenzando con el momento de introducción del idioma, el sujeto lleva usando el inglés desde el momento en el que nació su hijo, por lo que siempre se ha visto en conexión con dicho idioma.

En respuesta a cómo introduce el inglés en el hogar, el sujeto establece que lo lleva a cabo como si del español se tratase. Esto supone que el inglés sea empleado para rutinas como levantarse, vestirse, ducharse, lavarse los dientes...; para llamadas de atención propias en la infancia, e incluso para actividades de ocio dentro del hogar como la escucha de canciones, el visionado de dibujos animados, o la puesta en marcha de juegos.

Un aspecto interesante que tratar es que el sujeto entrevistado tiene por oficio el ser maestra de inglés un colegio. Esto significa que, de vez en cuando, recursos que diseña para el aula los traslade y emplee en casa con el niño, reforzando así su adquisición del inglés.

Respecto a la experiencia, el sujeto está muy satisfecha con el trabajo hecho anteriormente y con el que, a día de hoy, continúa llevando a cabo. Asegura que es muy positivo para su hijo, lo que se traduce en una experiencia favorable.

Termino señalando que, referente al tema principal del estudio, el Sujeto E sí que considera aquello que ha hecho y hace con su hijo como una estrategia, especificando además que considera vital el haberlo hecho desde que su hijo nació, lo que corrobora esa importancia de introducir una lengua extranjera desde edades tempranas.

¿Lengua extranjera con la que se ha tenido contacto?	Inglés
¿El sujeto acoge o introduce la lengua extranjera?	Introduce la lengua
¿Qué métodos se han empleado?	Uso del idioma en casa y en todos los aspectos que suceden dentro del hogar
¿Se ha complementado la introducción de la lengua con recursos didácticos exclusivos para su enseñanza? (Ejemplo: libros de ejercicios)	Sí
¿La experiencia del sujeto es positiva o negativa?	Experiencia positiva

<p>¿Considera que involucrar a las familias en el aprendizaje de una lengua extranjera, y hacerlo desde edades tempranas, es una estrategia para su aprendizaje?</p>	<p>Sí, lo considera</p>
--	-------------------------

Cuadro 6. Resumen del sujeto E

Llevar a cabo un estudio en el que tienen lugar entrevistas, permite no solo comparar la situación de los sujetos entrevistados, pudiendo constatar qué aspectos hay en común y cuales son dispares, sino que también ofrece la obtención de una conclusión general del tema tratado: ¿Involucrar a las familias en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera desde edades tempranas es entonces, según el estudio, una estrategia? ¿Concuerda la teoría planteada con la realidad analizada?

Existen algunos aspectos heterogéneos entre unos sujetos y otros, y considero conveniente empezar por ellos:

La lengua extranjera introducida, por ejemplo, no es la misma en todos los casos, sino que varía entre el portugués, el francés y el inglés, convirtiéndose por ende en un factor que ha sido determinado, en este caso, por la procedencia geográfica de los sujetos introductores de la lengua.

La tipología de sujetos tampoco ha sido la misma en los cinco casos analizados. Sucede que tres de las cinco personas han introducido la lengua, mientras que las dos restantes han sido sujetos que han podido beneficiarse de ello. Considero este aspecto interesante de comentar debido a que en función de ser quien introduce o quien acoge una lengua extranjera, las vivencias pueden fluctuar.

La afirmación o negación ante el uso de materiales y/o recursos orientados hacia un aprendizaje más gramatical, o destinado a la comprensión lectora y expresión escrita, se convierte en el último de los aspectos que, en función de lo analizado, se presenta como diferente entre unos sujetos y otros. El caso de los Sujetos A y B, aquellos cuya lengua extranjera es el portugués, manifiestan no haber empleado este tipo de medios educativos, mientras que los cuatro restantes, sí exponen que han sido objeto de su uso. Esto me lleva a pensar que, quizás, solo aquellas personas cuyo idioma es el inglés y el francés, ambos muy presentes en el sistema educativo de nuestro país, hayan tratado de potenciar el

desarrollo de otras destrezas comunicativas, suponiendo que, en el caso del portugués, lengua mucho más difícil de encontrar ofertada en un colegio, esa voluntad de potenciar ciertas habilidades se haya podido ver reducida o considerado innecesaria.

Por otra parte, el estudio revela que hay numerosos aspectos que todos los sujetos tienen en común. Son estos aspectos los que permiten la elaboración de una idea general del análisis, y lo que, por lo tanto, me llevan a responder a la pregunta formulada inicialmente acerca de considerar o no la existencia de una estrategia.

Los cinco sujetos, en primer lugar, manifiestan haber introducido o acogido la lengua extranjera desde edades tempranas. Asimismo, todos relacionan esta condición con la facilidad posterior del niño de cara a emplear el idioma, por lo que el estudio revela que es un aspecto positivo en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera.

Comparando la experiencia de quienes han disfrutado de la oportunidad de acoger una lengua extranjera en sus casas con la de aquellos que no han tenido esa suerte, los cinco sujetos están de acuerdo con que el nivel en el idioma no es el mismo en un caso que en otro, sino que depende de esas vivencias, siendo mayor en aquellos que sí han tenido la oportunidad y han podido aprovecharla. Este aspecto mantiene una estrecha relación con el concepto de estrategia, pues, se entiende que, si hay algo que supone una mejora en el nivel de conocimiento, ese algo se convierte en una estrategia para fomentar dicha mejora.

Todos los aspectos tratados en las entrevistas de cada sujeto, por consecuente, me llevan a pensar que las experiencias son positivas, planteamiento que se ve reforzado con el propio testimonio de los sujetos, quienes afirman que, si pudieran volver al pasado, se esforzarían de nuevo por brindar o aprovechar una oportunidad como la estudiada.

En suma, aunque se tengan en cuenta las divergencias entre los cinco sujetos, la conclusión que se obtiene a rasgos generales es clara y concisa: introducir una lengua extranjera desde edades tempranas en ambientes ajenos al colegio es una estrategia para su aprendizaje, y debido a ello, no solo ofrece facilidades en el estudio-adquisición del idioma, sino que brinda la oportunidad de tener un nivel de conocimiento mayor que el esperado.

6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

6.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Comprender que involucrar a las familias en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera y desde edades tempranas es una estrategia, no quiere decir que todas las personas tengan la oportunidad de emplearla, ni tampoco de beneficiarse de ella. El caso de los cinco sujetos entrevistados en el estudio es maravilloso, aunque siendo realistas no es muy común en lo que acostumbra nuestra sociedad. ¿Qué sucede entonces con las personas que no disponen de una oportunidad como la de esos cinco sujetos? ¿Están condenadas, por ende, a no poder dar o recibir una educación en lengua extranjera a ese nivel?

A pesar de ser conscientes de las facilidades que pueden tener las personas con experiencias similares a las de los sujetos entrevistados, resulta interesante que, por parte de los centros educativos, pudiera elaborarse un plan de actividades que involucrase a las familias para ofrecerles recursos y materiales de cara a introducir o trasladar la lengua extranjera a sus casas, especialmente cuando los niños son pequeños. Subrayo que, con estas palabras, no se establece en ningún momento que esas familias vayan a tener una buena disponibilidad para participar en las actividades, pues es de esperar que no todas puedan acudir al centro educativo cuando quieran. El foco, por el contrario, está puesto en afirmar que, de poder acudir al centro para participar en la propuesta, las familias podrán extraer métodos y recursos que serán de utilidad para mejorar el nivel de los niños, y que, en mayor o menor medida, contribuirán a disminuir la diferencia existente entre aquellos que tienen la oportunidad de crecer en un ambiente más “bilingüe” y aquellos que no disponen de esa suerte.

A continuación, siguiendo la línea de lo anunciado, se dispone una propuesta de tres actividades diseñadas para respaldar lo introducido anteriormente. Especifico que la lengua extranjera objeto de estudio es el inglés, pues, es aquella que suele ofertarse en los centros educativos como segunda lengua, y es también la más hablada y conocida tanto en Europa como en el resto del mundo, considerándose como “lengua universal”. Destaco de nuevo que la elaboración de las actividades no ha sido realizada en torno a la condición obligatoria de asistencia, pues esta no es necesaria si no se quiere o puede acudir, sino

que se ha llevado a cabo considerando que todo aquel que pueda asistir a su puesta en escena, saldrá beneficiado de ello.

Además, con intención de poder realizar la misma propuesta en cursos posteriores, o de conocer aspectos que deban ser modificados para mejorar las actividades, el docente tendrá en cuenta la opinión de las familias partícipes gracias a la elaboración de varias encuestas, una por cada actividad y una general (Véanse Anexos XIV, XV, XVI y XVII).

6.2. OBJETIVOS Y CONTENIDO

La presente propuesta de actividades no está destinada a un curso en específico de Educación Infantil o Educación Primaria, sino que se presenta como una propuesta capaz de adaptarse al nivel educativo del alumnado. Asimismo, está más orientada a la enseñanza de contenidos relacionados con acciones del día a día que a otro tipo de conocimientos dispuestos en el currículo de la Comunidad Autónoma. Esta condición supone que se traten de tres sesiones externas a ese currículo, lo que se traduce en que los objetivos y contenidos también sean extracurriculares, y no tengan por qué aparecer en los documentos legales dispuestos.

Respecto a los objetivos, aquel que se presenta como general es el de proporcionar técnicas, recursos y materiales a las familias para que éstas puedan emplearlos y beneficiarse de ello gracias a la mejora en el desarrollo de la adquisición-aprendizaje del inglés. Asimismo, de este objetivo subyacen otros específicos:

- Implicar a las familias en la enseñanza de los alumnos.
- Observar la relación familia-niño y extraer conclusiones de ello.
- Fomentar el aprendizaje por medio de la experimentación.
- Trabajar por intentar igualar las oportunidades.

6.3. TEMPORALIZACIÓN

Las tres actividades propuestas han sido diseñadas con la principal meta de ser llevadas a cabo de forma trimestral, es decir, de realizar una por trimestre.

El día exacto de la puesta en marcha de cada actividad se decidirá teniendo en cuenta la opinión de las familias. La idea es elaborar una encuesta con varias propuestas

que pueda llegar a las familias y que les permita votar conforme a sus intereses, de tal forma que se termine escogiendo el día en el que más personas puedan acudir al centro.

6.4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

A continuación, se presenta la descripción de aquello que ha sido diseñado para cada sesión, incluyendo los recursos requeridos para ello y la organización metodológica establecida en cada caso.

6.4.1. Sesión 1: “Let’s go to the library”

- Explicación y justificación de la sesión

La primera sesión diseñada consiste en una escapada a la biblioteca municipal más cercana al centro educativo. Para ello, se pedirá a las familias que, junto con sus hijos, acudan al colegio a la hora habitual, pudiendo de esta forma comenzar la salida tras haber revisado la asistencia de todos los participantes en la actividad.

Una vez que se llegue a la biblioteca, con la que el centro se habrá puesto en contacto de forma previa para concretar la duración y consistencia de la actividad, se dividirá al grupo, compuesto por niños, familias y el docente responsable, en dos pequeñas agrupaciones:

La primera agrupación asistirá, junto con el personal de la biblioteca responsable de ello, a un taller de lectura de un cuento infantil, narración que, por supuesto, estará adaptada a la edad del alumnado. En este primer taller, a su vez, estará dividido en dos partes: una primera parte destinada a la lectura, y una segunda parte destinada a la búsqueda de otros cuentos que puedan interesar a los niños. Se pretende que esta búsqueda se lleve a cabo de forma conjunta entre los niños y sus respectivas familias, pues, con ella se intenta fomentar la lectura de libros en inglés en el hogar, en periodos ajenos al lectivo.

La segunda agrupación, también monitorizada por el personal responsable de la biblioteca, asistirá al visionado de un pequeño corto infantil adaptado al nivel del estudiantado. En primer lugar, las familias junto con los niños visualizarán el corto de manera conjunta. Después, se dejará un tiempo para que niños y padres puedan buscar otras películas, series o cortos que sean de su interés y que puedan coger prestados de la biblioteca de cara a hacer uso de ellos en el hogar.

Cuando ambas agrupaciones hayan finalizado el taller, se hará un cambio de grupo, de tal forma que a aquellos que habían realizado la lectura de un cuento, les toque la visualización del corto, y viceversa.

En el momento en el que los dos grupos establecidos hayan pasado por los dos talleres, el de lectura y el de visionado, se llevará a cabo una tercera y última actividad: la obtención del carné de la biblioteca municipal tanto para los niños como para los padres que lo deseen. Para ello, los responsables de la biblioteca harán entrega del papel necesario para rellenar los datos personales de todo aquel que quiera obtener dicho carné.

Finalmente, cuando la realización de carnés se de por terminada, se regresará al colegio, donde, una vez se haya llegado, se despedirá a las familias, agradeciéndolas su participación, y se continuará con el horario lectivo del grupo.

Esta sesión tiene como objetivo el acercar a las familias a la lectura y visualización de materiales en inglés, facilitándoles recursos gratuitos que podrán obtener siempre que quieran en las bibliotecas municipales. Se pretende potenciar la idea de hacer de la asistencia a la biblioteca una actividad conjunta entre padres y niños con la que se pueda emplear el inglés en un periodo ajeno al lectivo. Asimismo, se pretende también el generar interés por la lectura, normalizando la asistencia a la biblioteca como una actividad en familia y como un acto del que se puede extraer una mejora en la adquisición del inglés y una familiarización con la literatura inglesa.

- Recursos necesarios

Respecto a los recursos personales, será necesario la participación del docente responsable del grupo, de los monitores establecidos por la biblioteca, y de todas las familias que quieran y puedan participar.

Continuando con los recursos especiales, será necesaria la biblioteca municipal escogida, con la que el centro se habrá puesto en contacto de forma previa.

Finalmente, los recursos materiales requeridos serán proporcionados por los propios responsables de la biblioteca. Estos materiales corresponden con los cuentos y películas que estén disponibles en la biblioteca, y que, por consiguiente, puedan ser ojeados y manipulados por las familias y los alumnos; así como los carnés y papeles necesarios para convertirse de forma gratuita en miembros de la red de bibliotecas municipales de la comunidad.

6.4.2. Sesión 2: “Daily activities”

- Explicación y justificación de la sesión

La segunda sesión diseñada se trata de una yincana que tendrá lugar en el centro educativo y que contará con diversas actividades comunes en el día a día de la sociedad, pudiendo acercar a las familias a cómo es llevarlas a cabo empleando el inglés en vez del español.

La yincana, en la que participarán otros docentes que hayan decidido colaborar, se dividirá a su vez en cinco puestos, cada uno diferente al resto, por los que tendrán que pasar todas las familias y los niños. Para ello, en primer lugar, se dividirá a todos los participantes, entendidos como padres y niños, en cinco pequeños grupos, de tal forma que cada uno pueda ir a uno de los puestos establecidos. Se pretende que, tras 15 minutos, se haga un cambio de puesto, hasta que todas las agrupaciones hayan pasado por los cinco puestos dispuestos.

El primer puesto, llamado “We wash in English” consistirá en la puesta en marcha de un aseo rutinario de manos, cara y dientes. Es por ello que tendrá lugar en uno de los baños del colegio. Para ello, el docente encargado de dirigir la actividad dará explicaciones acompañadas por gestos que ayuden a padres y alumnos a saber qué han de hacer en cada momento. Para finalizar la actividad, antes de cambiar de puesto, se hará entrega a las familias de una ficha que podrán colorear con sus hijos en casa, y que contendrá iconos de las acciones que han sido llevadas a cabo durante el aseo junto con los nombres de las mismas (Véase Anexo VI). La idea es poder proporcionar a esas familias un recurso que pueda servirles de ayuda para realizar ese aseo en sus casas empleando de nuevo el inglés.

El segundo puesto, al que se le ha dado el nombre de “Let’s go to the supermarket!” abarcará una actividad en la que niños y padres simulen que han ido al supermercado a hacer la compra, lo que también se trata de un acto común del día a día. Para ello, el docente encargado de dirigir la actividad hará de cajero, y explicará al grupo que esté en el puesto que debe coger los alimentos que quiera comprar y pasar por caja. Esos alimentos no serán reales, sino que serán de juguete, o de materiales como papel y/o cartón. Previo a empezar con la compra, ese mismo profesor entregará a las familias dinero irreal, también de juguete o hecho con cartón, que servirá para hacer de la actividad

una simulación más próxima a la realidad. Asimismo, cuando el tiempo finalice, se entregará a las familias una ficha con el vocabulario relativo al supermercado que se ha estado utilizando (Véase Anexo VII).

“We make a recipe with fruit” es el nombre que recibe el tercer puesto establecido. En él, y tomando como guía responsable de la actividad al docente encargado de dicho puesto, se dispondrán cuencos con frutas previamente cortadas que servirán para hacer brochetas de fruta personalizadas según los gustos de cada uno. Para poder coger los trozos de fruta que deseen, en primer lugar, el docente hará entrega de unas tarjetas a cada familia, material que incluirá un dibujo de cada fruta presente junto con su nombre en inglés (Véase Anexo VIII). Para poder coger los trozos de fruta deseados, será necesario que cada familia, con su respectivo hijo, haga entrega al profesor de la tarjeta que represente esa fruta que va a cogerse para elaborar la brocheta. La idea es que así puedan asociarse los nombres de las frutas en inglés. El resultado final obtenido, es decir, la brocheta de fruta, podrá ser degustada y compartida por los participantes. Además, para dar por terminada la actividad, se entregará a las familias una ficha con todo el vocabulario empleado de cara a que puedan practicarlo en casa (Véase Anexo IX).

El cuarto puesto, que recibe el nombre de “We move our bodies” consistirá en bailar una o varias canciones previamente escogidas por el docente responsable de la actividad que incluyan los nombres de las partes principales del cuerpo. En este caso, el profesor encargado del puesto será quien dirija el baile, mostrando a padres y alumnos los pasos que deben de hacer. Las canciones, como se ha mencionado, serán en inglés, y contendrán vocabulario relacionado con el cuerpo humano, por lo que se pretende asociar dichos conceptos. Cuando finalice el baile, que será llevado a cabo varias veces, se repartirá a las familias una ficha que podrán colorear y emplear en sus casas para fomentar el vocabulario relativo a las partes del cuerpo (Véase Anexo X).

El quinto y último puesto de la yincana, llamado “We Paint stones together” consistirá en la decoración de piedras mediante el uso de pinturas, purpurina y otros materiales de decoración. En el propio puesto, el profesor responsable, se encargará de repartir a cada familia con su respectivo hijo una piedra, de tal forma que, conjuntamente, piensen cómo van a decorarla. Para ello, sobre la mesa del puesto, se dispondrán los recursos necesarios para poder llevar a cabo la decoración, pero, para poder utilizarlos, será necesario hacer uso de unas tarjetas que se entregarán nada más comenzar la

actividad y que contendrán una imagen del material o color junto con su respectivo nombre escrito en inglés (Véase Anexo XI). De esta forma, por ejemplo, si se quiere hacer uso de un pincel y de la témpera roja, será necesario enseñar al docente la tarjeta de “paintbrush” y la tarjeta de “red”, pudiendo complementarlo con expresarlo oralmente.

Para finalizar la actividad, se hará entrega a las familias de una ficha con el vocabulario empleado en el puesto, de tal forma que puedan colorearlo y emplearlo en casa (Véase Anexo XII). Además, cuando las piedras estén secas, los niños podrán llevárselas a sus casas como recuerdo de la actividad.

- Recursos necesarios

Comenzando por los recursos personales, para esta segunda sesión diseñada se necesitará no solo la participación del docente del grupo, a quién le corresponde la tarea de haber organizado la propia sesión, sino que también se requerirá de la colaboración de otros cuatro profesores del centro, que tengan estudios en inglés, y que se encarguen de cuatro de los cinco puestos establecidos para la yincana.

Respecto a los recursos espaciales, se necesitará hacer uso de varios espacios dispuestos en el centro: uno de los baños para poder llevar a cabo la actividad del aseo, un aula para el puesto del supermercado, el comedor del centro para la tarea de elaborar una receta con fruta, el gimnasio del colegio para llevar a cabo el baile de la canción sobre las partes del cuerpo, y, finalmente, la biblioteca del centro para poder realizar la decoración de las piedras.

Por último, en referencia a los recursos materiales, estos variarán en función del puesto de la yincana:

Para la primera actividad, destinada al aseo, se necesitará agua, jabón, cepillo y pasta de dientes, y finalmente una ficha con vocabulario referido a la rutina de aseo (Véase Anexo VI).

El segundo puesto, destinado a la simulación de una compra en el supermercado, requerirá de alimentos de juguete o elaborados con cartón, de dinero falso elaborado también con cartón, y de una ficha que recoja todo el vocabulario relativo a hacer la compra en el supermercado (Véase Anexo VII).

Para el tercer puesto, en el que se elaborará la brocheta de fruta, se necesitarán cuencos con frutas previamente cortadas, así como tarjetas que representen las frutas dispuestas (Véase Anexo VIII) y una ficha que contenga todo el vocabulario empleado (Véase Anexo IX).

El puesto de bailar la canción sobre las partes del cuerpo requerirá de un dispositivo electrónico donde pueda ponerse la canción, unos altavoces que permitan escuchar adecuadamente, la propia canción seleccionada y la ficha con todo el vocabulario empleado que será entregada a las familias para que puedan usarla en casa (Véase Anexo X).

El quinto puesto de la yincana, consistente en pintar una piedra, convierte en necesarios materiales como las propias piedras, témperas, pinceles, purpurina, rotuladores y otros materiales de decoración. Asimismo, también son necesarias las tarjetas que contengan el nombre de los colores y de los materiales junto con su dibujo o fotografía (Véase Anexo XI), así como una ficha que será entregada a las familias cuando la actividad termine, y que abarcará el vocabulario relativo a los colores y materiales de decoración (Véase Anexo XII).

6.4.3. Sesión 3: “We go to the farm!”

- Explicación y justificación de la sesión

La tercera sesión diseñada se trata de una excursión a la granja en la que se intentará que las familias acudan junto a sus hijos. Para ello, y contando con la previa organización de la que se responsabilizará el centro y el tutor del grupo, se pedirá a las familias que, junto a los alumnos, estén a una hora determinada en el centro, donde encontrarán el autobús que les esperará para acudir a la granja y que posteriormente les traerá de vuelta. La excursión abarcará toda la mañana, de tal forma que se regrese, aproximadamente, a la hora de comer.

Durante la excursión, se esperan hacer diversas actividades que serán dirigidas por el personal de la granja a la que se acuda. Estas actividades estarán propuestas en inglés, de tal forma que niños y padres se aproximen al idioma de una forma diferente a la que acostumbran los libros de la asignatura. Esta característica habrá sido premeditada por el centro, por lo que, antes de decidir a qué granja se acudirá, que pueda hacerse la excursión en inglés será el principal de los rasgos que se tendrán en cuenta y que serán

necesarios para ello. Con la tercera sesión se espera, por ende, que se fomente la adquisición del inglés por medio de la experimentación real.

Para terminar la sesión, cuando el autobús haya regresado al colegio, el tutor del grupo se hará cargo de entregar a las familias una ficha cuyo contenido estará relacionado con los animales y plantas vistos en la excursión, y sus respectivos nombres en inglés. La idea es reforzar aquello que ha sido recibido durante la salida, pudiendo llevarlo al hogar cuando se quiera (Véase Anexo XIII).

- Recursos necesarios

En primer lugar, respecto a los recursos personales, será necesaria la participación del tutor del grupo, así como de otros profesores a los que se propondrá colaborar y estén dispuestos a hacerlo.

Continuando con los recursos espaciales, en este caso, al tratarse de una excursión, no será necesario ningún espacio perteneciente al colegio, sino que la propia granja a la que se acuda será la encargada de ofrecer los espacios necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas.

Finalmente, en referencia con los recursos materiales, se necesitará el propio autobús contratado por el colegio, la ficha con animales y plantas diseñada por el docente y entregada a las familias al finalizar la excursión (Véase Anexo XIII) y otros materiales que estarán disponibles en la granja y que serán entregados por parte de sus monitores, formando parte del plan de excursión reservada.

7. CONCLUSIONES

De acuerdo con todo aquello que ha sido tratado durante el presente Trabajo de Fin de Grado, puedo afirmar la estrecha relación que existe entre la obtención de beneficios y el involucramiento de las familias en el proceso de enseñanza de lenguas extranjera, así como a llevarlo a cabo desde edades tempranas.

Además de teorías de diversos estudiosos, de metodologías que han sido diseñadas con el propósito de respaldar aspectos como los enunciados, o de la tendencia que ha ido manifestando el sistema educativo español respecto a la importancia otorgada a las lenguas extranjeras; dispongo del conocimiento de varias experiencias reales que, de

nuevo, muestran cómo el traslado de una lengua extranjera a un contexto ajeno al centro educativo, y a poder ser desde que el sujeto aprendiz es pequeño, está relacionado con la mejora en el desarrollo de dicha lengua, convirtiéndose por consecuente en una estrategia para su aprendizaje.

Una vez reconocida la estrecha relación entre el tema introducido y la obtención de beneficios, pude pararme a pensar qué es lo que sucede en aquellos casos donde no es posible, o no es tan sencillo, introducir la lengua extranjera, en este caso el inglés, en ambientes familiares. Derivado de este pensamiento, decidí plantear varias actividades que involucrasen a las familias y que, de algún modo, contribuyesen a ofrecer oportunidades a aquellos que no disponen de ellas, o que tienen más dificultades a la hora de hacerlo. El objetivo perseguido a través de la propuesta era no sólo ofrecer algún recurso material que pudiera ser trasladado a los hogares, sino que, sobre todo, consistía en hacer experimentar a las familias junto con sus hijos diversas vivencias que los llevaran a darse cuenta de que el inglés puede ser incluido en acciones comunes del día a día, lo que resulta óptimo para fomentar su desarrollo.

Considero que el sistema educativo tiene un papel fundamental de cara a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y por ello, apuesto por la relevancia de la continua formación que han de tener los docentes si quieren garantizar la generación de beneficios en su alumnado. Sin embargo, contemplo el papel de las familias, y en general de todo aquello que tiene lugar fuera de las paredes del colegio, como un complemento fundamental para que tenga lugar un adecuado desarrollo del aprendizaje.

Visualizar generaciones futuras adaptadas a los requisitos que presenta la sociedad multicultural en la que vivimos, incluye la adquisición y el manejo de las lenguas como destreza esencial. Quizás, ese esfuerzo que han de poner los docentes encargados de ello en los centros educativos, deba, o sea conveniente, estar respaldado por las familias, quienes tienen la más importante tarea en la educación de los niños. Es por ello que colegios y familias han de mantener un buen contacto y han de pensar en cómo poder potenciar el uso de una lengua extranjera no solo dentro de las paredes del aula, sino también en acciones que sucedan fuera. Solamente así se garantizará que esos niños, desde que son pequeños, estén expuestos a la lengua extranjera en ambientes cotidianos, lo que, como ya se ha concluido, supondrá una obtención de beneficios para esos niños,

quienes tendrán muchas más oportunidades de estar adecuadamente adaptados al mundo multicultural en el que vivimos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ruiz, E. (2017). *Aprender inglés... ¿jugando?* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23168>.
- Baralo, M. (1996). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE:(León 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 63-68). Servicio de Publicaciones.
- Barbero Andrés, J., Gutiérrez Almarza, G., & Beltrán Llavador, F. (2009). La enseñanza de la lengua inglesa en España: Apuntes para una transición (1970-1995). *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 7. <https://doi.org/10.14201/3384>.
- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*.
- Diez, V. Á. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, (5), 251-256.
- Estremera Escribano, S. (2020). *El uso de la metodología 'Total Physical Response'(TPR) en un aula de Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42969>.
- Krashen, S. (1985), *The Input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1998). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html [Consulta: abril 2023].

- Leongómez, J. B. (1980). Eric H. Lenneberg. Fundamentos biológicos del lenguaje.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- Martínez, Chairez, G. I., Torres-Díaz, M. J., & Ríos-Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11,1-17. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657.
- Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana Revista Científica*, 2(2).
- Narvaéz, C. Q. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (5), 5.
- Piaget, J. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. *Obtenido de UNIVERSIDAD MARISTA DE GUADALAJARA–DOCTORADO PSICOLOGÍA–EDUCACIÓN*: <https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes->

[Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf](#). 9(1), 89.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386-24504. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>.

Rodríguez, J. J., & Santana, A. M. M. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 2(5), 105-106.

Salas, O. L. C. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27).

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL

Vélez, Á. R. F., & Macías, L. M. C. (2016). Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma Inglés. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 1(3), 7-12.

Viego, C. L. (2016). Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. Centro universitario Jose Marti Perez.

Vivero Guillén, N. (2019). *Total Physical Response como metodología de enseñanza de inglés como segunda lengua en nivel inicial II, English as a 43anguage learner*. [Tesis, Universidad Casa Grande, Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2016/1/Tesis2185VIVt.pdf>.

9. ANEXOS

En la página siguiente, se disponen los anexos que han sido necesarios para el diseño del presente Trabajo de Fin de Grado:

Anexo I – Entrevista al Sujeto A

ENTREVISTA AL SUJETO A

Entrevistadora: Buenos días. Empezamos la entrevista sobre la introducción de una lengua extranjera en la vida cotidiana de un niño. En su caso, hablamos de que el sujeto beneficiado de la situación es su hija, ¿verdad?

Sujeto A: Eso es, hablamos de mi hija.

Entrevistadora: De acuerdo. ¿Y cuál ha sido el idioma introducido?

Sujeto A: El portugués.

Entrevistadora: Estupendo. ¿Podría decirme, de forma general, cuáles son los motivos por los que decidió introducir el portugués en la vida de su hija?

Sujeto A: Claro. Yo no soy español, sino que soy portugués. Me vine a España con 22 años por motivos de trabajo, y aquí conocí a la que hoy es la madre de mi hija. La quise enseñar mi idioma natal porque sus abuelos, mis padres, siguen viviendo en Portugal, y solemos visitarlos con frecuencia, unas cinco veces al año, más o menos.

Entrevistadora: De acuerdo, ósea que, debido a tu nacionalidad portuguesa, has tratado de que el portugués sea un idioma conocido por tu hija, sobre todo de cara a que pueda emplearlo en Portugal, donde viven tus padres.

Sujeto A: Eso es. Aunque me viniese a España, Portugal siempre ha sido mi país natal, y tengo mucho cariño hacia él y sus costumbres. Siempre he querido mantener un vínculo con mi país, aunque ahora viva lejos. Por eso quise también inculcárselo a mi hija.

Entrevistadora: Hablemos de cómo empezaste a introducir el idioma en casa. ¿Recuerda aproximadamente cuándo empezó a dirigirse a su hija en portugués?

Sujeto A: Sí, claro. A la vez que todos la decíamos cosas en español, las típicas que se le dicen a un bebé que todavía ni habla, yo de vez en cuando la decía cosas en portugués. Por ejemplo, una expresión cariñosa que se dice mucho y que siempre la decía tanto yo como mis padres es “minha menina”, que significa “mi niña” o “mi pequeña”. A día de hoy, y fíjate que ya es mayorcita, sus abuelos siguen llamándola así de vez en cuando.

Entrevistadora: Qué tierno. Continuemos con cómo decidiste introducir el idioma en casa. Dices que las primeras veces que hablaste en portugués a tu hija fueron cuando ella era un bebé que todavía ni hablaba, y que lo hacías a través de expresiones cariñosas que se le suelen hacer a los bebés, ¿es correcto?

Sujeto A: Eso es.

Entrevistadora: Fenomenal. Vamos a avanzar en el tiempo. Cuando su hija empezó a generar respuestas, aunque no fuesen verbales, ¿recuerda si era capaz de responder a palabras en portugués? Por ejemplo, cuando decimos a un niño “¿dónde está mamá?” y, aunque no sepa responder con palabras, sí puede hacerlo con un gesto. ¿Sucedía lo mismo cuando usabas el portugués?

Sujeto A: Sí, creo recordar que en gran parte sí. Si que es verdad que no la hablaba todo el tiempo en portugués, me refiero, yo hablaba perfectamente el español, y estaba bastante acostumbrado a hablar con todos los que me rodeaban, excepto con mi entorno en Portugal, en español. Lo que quiero decir es que la niña siempre estuvo más expuesta al español, pero, eso no quita que muchas veces también escuchase el portugués.

Entrevistadora: Entonces, ¿quiere decirme que era capaz de responder, o que sólo lo hacía con el español?

Sujeto A: Nono, sí que era capaz. Lo que quiero decir es que quizás respondía ante expresiones en portugués sencillas, como por ejemplo ese ejemplo que me dabas de preguntar “¿dónde está mamá”.

Entrevistadora: Interesante, la niña, sin saber todavía hablar, era capaz de reaccionar ante estímulos formulados en una lengua ajena al español. Vamos a seguir avanzando en el tiempo. La niña comienza a hablar, se escolariza, y comienza a relacionarse con otros niños. Todo esto lo hace en español, ¿verdad?

Sujeto A: Eso es. Llevamos a la niña a un colegio normal y corriente, donde estudia en español y donde se hace amiga de niños españoles, por lo que su educación es casi por completo en español.

Entrevistadora: ¿Dejaste por aquel entonces de hablar a su hija en portugués? No por nada en especial, sino porque quizás al estar expuesta a tanto español, pudiste pensar en que aprender portugués era una misión imposible.

Sujeto A: Para nada. Sí que es cierto, como ya te he comentado, que el español predominaba en la vida de mi hija, pero yo nunca dejé el portugués apartado, siempre intenté que ella, por lo menos, lo escuchase para que pudiera llegar a comprenderlo.

Entrevistadora: ¿Y cómo hacías para que ella escuchase portugués?

Sujeto A: Bastantes cosas. Por ejemplo, todos los domingos llamábamos a mis padres, llamábamos a Portugal, y ellos, cuando hablaban con la niña, lo hacían en portugués. Ellos saben español, por lo que la llamada funcionaba de la siguiente manera: mis padres hablaban en portugués con mi hija, y ella respondía en español, porque ellos lo entendían. Sí que es verdad que al principio yo tenía que estar con la niña para poder traducirla cosas, o directamente se las traducían mis padres, pero con el tiempo ella empezó a comprender las conversaciones, y yo no tenía apenas que intervenir.

Entrevistadora: Qué interesante, tuvo que ser satisfactorio ver cómo su hija iba desenvolviéndose en conversaciones en portugués.

Sujeto A: Lo fue, la verdad es que a mí me encantaba ver cómo lo hacía.

Entrevistadora: ¿Qué más cosas hacía para que su hija estuviese en contacto con el portugués?

Sujeto A: Mmm... la ponía canciones en portugués. Canciones infantiles, canciones tradicionales... A ella siempre le gustó mucho lo de cantar y bailar, de pequeña quería ser una estrella, y eso la gustaba mucho, jugábamos a dar conciertos en los que yo la presentaba y ella hacía su actuación.

Entrevistadora: ¿Sólo canciones? ¿O también empleaba otros elementos audiovisuales?

Sujeto A: Bueno, la verdad es que no solía hacerlo. Cuando íbamos a ver a mis padres a Portugal veíamos la televisión en portugués, y a ella la poníamos los dibujos. Pero bueno, la mayor parte del tiempo no lo pasábamos viendo la tele, así que no lo considero como algo esencial.

Entrevistadora: De acuerdo. Vamos a terminar comentando un poco la situación actual. Si no me equivoco, tu hija es mayor de edad, ¿no?

Sujeto A: Eso es, nació en 2001, por lo que ya tiene 22 años.

Entrevistadora: ¿Ella sigue yendo a visitar a sus abuelos, como hacía de pequeña?

Sujeto A: Por supuesto. Sí que es verdad que sus prioridades han cambiado, y que quizás hayamos recortado un poco los días que pasamos en Portugal, pero seguimos yendo. Además, a ella le gusta llevarse a amigas a pasar unos días, así que a veces hace la visita incluso sin mí, por su propia cuenta.

Entrevistadora: Qué interesante, eso es que le gusta. Cuando va a Portugal, contigo o con sus amigas, ¿usa el portugués?

Sujeto A: Sí claro. Mis padres, como siempre han hecho, suelen hablarla en portugués, y ella responde en español. Esto es lo que más la cuesta, hablarlo, porque entenderlo lo entiende de maravilla.

Entrevistadora: Vale, ósea que, la comprensión del idioma la hace correctamente, pero la expresión del mismo, la cuesta más. ¿Es así?

Sujeto A: Así es, y creo que es por vergüenza, por miedo a pronunciar más. Aunque bueno, cada vez se va abriendo más y se va soltando... yo estoy seguro de que es capaz de mantener una conversación sencilla con un portugués sin necesidad de usar el español.

Entrevistadora: Muy bien, pues solo nos queda hacer unas últimas preguntas. La primera, si pudiera volver atrás, ¿volvería a introducir el portugués en la vida de su hija?

Sujeto A: Sí, sin lugar a duda.

Entrevistadora: ¿Crees entonces que haber introducido el portugués desde que su hija era pequeña ha generado beneficios?

Sujeto A: Sí lo creo, es más, de no haberlo hecho posiblemente ahora no sabía comunicarse en portugués, lo que sería una pena.

Entrevistadora: ¿Consideras que un niño que se expone a un idioma desde pequeño y en casa, como sucede con su hija, va a tener más facilidades en el aprendizaje de esa lengua?

Sujeto A: Por supuesto que lo creo, los niños aprenden todo mucho más rápido que los adultos.

Entrevistadora: Estupendo. Pues esto es todo. Me alegro de que su hija se haya beneficiado de una oportunidad como la que ha podido ofrecerle. Gracias por darnos su testimonio.

Sujeto A: De nada, para mí siempre es un placer hablar de Portugal o de mis raíces, y haber enseñado a mi hija el portugués, es una forma de hacerlo.

Anexo II – Entrevista al Sujeto B

ENTREVISTA AL SUJETO B

Entrevistadora: Buenos días. Acabo de entrevistar a su padre, y, puesto que es mayor de edad, me gustaría hacerla unas preguntas.

Sujeto B: Buenos días. Sí claro, adelante.

Entrevistadora: Tu padre me ha contado un poco su historia con el portugués. Sé que empezaste a escucharlo desde que eras un bebé, y que has estado en contacto con él durante toda la vida.

Sujeto B: así es, el portugués siempre ha estado presente en mi vida.

Entrevistadora: ¿Recuerdas como tu padre usaba el portugués contigo? Me refiero a cómo hacía para usarlo.

Sujeto B: Bueno, recuerdo que solía hablarme en portugués, o que, por ejemplo, cuando estábamos en la mesa comiendo, me decía cómo se llamaban los alimentos en portugués. Eso solía hacerlo mucho, sitio al que íbamos, sitio en el que me daba vocabulario portugués.

Entrevistadora: Interesante, ¿y solías repetirlo? El vocabulario, me refiero.

Sujeto B: Sí, normalmente sí, aunque a veces me daba vergüenza porque sentía que pronunciaba raro, y lo repetía deprisa y corriendo. Sé que no es bueno para mí, pero a veces me sigue pasando, lo de tener vergüenza al hablarlo.

Entrevistadora: ¿Qué hay de la relación con tus abuelos? Tu padre me ha comentado que una de las cosas que hacíais desde que eras pequeña era llamarles y escucharlos en portugués.

Sujeto B: Ay sí, eso es algo que siempre hemos hecho y que sigo haciendo. Al igual que te he dicho que hablarlo a veces me da vergüenza, escuchar el portugués es algo que me encanta, y que siento que se me da bien. Me encanta cuando estoy con mis amigas y se escucha portugués, porque me encanta hacer de traductora y que se queden alucinando.

Entrevistadora: Entonces, ¿eres capaz de entender una conversación en portugués?

Sujeto B: Yo diría que sí. A ver, hay palabras o expresiones que no sé, pero, lo que es el mensaje de la conversación, suelo entenderlo sin problema. También te digo que depende de la zona de Portugal, mis abuelos son del norte, y aunque yo no note mucho los acentos, cuando escucho a personas del sur, me cuesta más entenderles.

Entrevistadora: ¿Alguna vez has estudiado portugués? No me refiero en una academia, o en clases particulares. Me refiero a que, si alguna vez has tenido un libro de gramática portuguesa delante, o si te has enfrentado a ejercicios para aprender el idioma.

Sujeto B: No, nunca. De hecho, estoy pensando en apuntarme a la Escuela Oficial de Idiomas para poder sacarme un título y aprender un poco más. Pero si te refieres a día de hoy, nunca he tenido un libro de enseñanza del portugués delante.

Entrevistadora: De acuerdo. ¿Crees entonces que serías capaz de comprender un texto en portugués, o incluso de escribirlo?

Sujeto B: Uff... ahí me pillas. Leerlo puede que sí, porque más o menos puedo ir comprendiendo el significado de las palabras. Pero escribirlo no, tendría que apuntarme a clases o recibir ayuda.

Entrevistadora: Es normal. ¿Crees que, por haber estado en contacto con el portugués, si te apuntas a clases, sería más fácil para ti?

Sujeto B: Claro, no se escribir en portugués, pero tampoco parto de cero. Creo que tengo una base, y que gracias a entenderlo cuando lo escucho, se me facilitan las cosas.

Entrevistadora: Vale, pues vamos a terminar haciendo unas últimas preguntas. Lo primero, si pudieras dar marcha atrás en el tiempo, ¿te gustaría que tu padre no te introdujese el portugués?, ¿o volverías a escoger que sí lo hiciese?

Sujeto B: Nono, claro que lo volvería a escoger. Tengo más o menos otro idioma, y eso está claro que es algo bueno para mí. Además, me he sacado la nacionalidad portuguesa, es decir, tengo la doble nacionalidad, por lo que, si en un futuro quiero trabajar en Portugal, podría hacerlo, y necesitaría el idioma para ello.

Entrevistadora: Estupendo. La siguiente pregunta es sobre tu situación actual. ¿Te sientes beneficiada gracias a lo que hizo tu padre? Me refiero, ¿crees que tienes ventajas ante otras personas de tu edad que empiecen a estudiar el portugués?

Sujeto B: Sí, me siento beneficiada. Creo que esas personas y yo no partiríamos del mismo punto, porque creo que yo ya he aprendido algo del portugués, y que sé más o menos desenvolverse, al menos en una conversación oral.

Entrevistadora: ¿Consideras, por lo tanto, que un niño que esté expuesto a una lengua extranjera desde que es pequeñito y en su casa va a aprender ese idioma de una forma más sencilla y rápida?

Sujeto B: Por supuesto.

Entrevistadora: ¿Te gustaría entonces poder introducir en un futuro a tus hijos, si es que quieres tenerlos, el portugués?

Sujeto B: Pues sí, me gustaría mucho. Quiero que ellos tengan la misma oportunidad que yo, y, además, aunque mi vida esté en España, no quiero desvincularme de Portugal, que también es como mí país.

Entrevistadora: Muy bien. Pues eso es todo. Muchas gracias por darme tu opinión, que vaya muy bien con el estudio del portugués si es que al final decides continuar con ello.

Sujeto B: Espero que así sea. Gracias.

Anexo III – Entrevista al Sujeto C

ENTREVISTA AL SUJETO C

Entrevistadora: Buenos días. Vamos a empezar la entrevista acerca de introducir un idioma en ambientes ajenos al colegio y en edades tempranas. Antes de nada, para asegurarme, el idioma que has introducido, en tu caso, es el francés, ¿verdad?

Sujeto C: Eso es, francés.

Entrevistadora: De acuerdo. Entonces, partimos de que has introducido la lengua francesa en la vida de tus hijos. ¿Lo has hecho con todos ellos?

Sujeto C: Sí, con los tres.

Entrevistadora: Genial. Pues vamos a empezar por el motivo que te ha llevado a ello. ¿Podrías decirme por qué decidiste introducir el francés en la educación de tus hijos?

Sujeto C: Claro. Yo nací aquí, en España, pero tuve que emigrar a Francia junto con mis hermanos y mis padres, por motivos de trabajo. Evidentemente durante esos 9 años que viví en Francia, tuve que ir al colegio allí, por lo que tuve que arreglármelas para aprender en francés, y no en español. Y bueno, tras 9 años en Francia mi familia y yo pudimos volver a España, pero claro, tanto tiempo allí hizo que todos volviésemos con un buen nivel de francés, y ese es el motivo por el que siempre he querido enseñárselo a mis hijos.

Entrevistadora: Vale, ósea que, decidiste aprovechar tus conocimientos en francés, que habías generado gracias a vivir en Francia, en la enseñanza de tus hijos.

Sujeto C: Eso es, y no solo con mis hijos, sino que también con mi trabajo, porque soy maestra de Educación Primaria y también especialista en francés, así que también lo enseñé fuera de casa.

Entrevistadora: Qué interesante. Vamos, que irte a Francia y aprender francés ha significado mucho en tu vida.

Sujeto C: Sí, digamos que sí.

Entrevistadora: Volviendo al tema de tus hijos. ¿Desde qué edad, aproximadamente, recuerdas haber introducido el francés en sus vidas?

Sujeto C: Desde siempre. Mis hijos nacieron en 2001 el primero, en 2003 el segundo y en 2005 el tercero. Prácticamente desde que empezaban a aprender en español, yo les iba introduciendo cosillas en francés.

Entrevistadora: ¿Y cómo lo hacías? Me refiero, ¿cómo introducías el idioma en casa?

Sujeto C: De muchas formas, la verdad. Ya he comentado que soy profe de francés, así que, conocía muchos recursos como canciones, cuentos y juegos que también hacía con los niños en casa. Además, junto con mi marido, muchos años nos hemos ido de camping a Francia, y allí había niños franceses con los que jugaban y con los que tenían que apañárselas para entenderse.

Entrevistadora: Por lo que veo el francés ha acompañado a la familia siempre.

Sujeto C: Sí, siempre ha estado ahí.

Entrevistadora: Cuando hemos hablado de las formas que usabas para introducir el francés en la vida de tus hijos, has mencionado que usabas recursos de tu trabajo, de tu práctica docente, para ello, en casa.

Sujeto C: Así es.

Entrevistadora: ¿Utilizabas también otro tipo de recursos como cuadernillos de ejercicios, o libros de actividades...? Recursos más orientados a aprender a escribir y leer el francés, ya sabes.

Sujeto C: Claro, pero sí que es cierto que en casa éramos más de poner dibujos en francés, o de escuchar canciones, o de leerles cuentos en francés... Luego cuando se iban haciendo más mayores ya sí que podía darles otro tipo de materiales, aunque sobre todo los usaban cuando empezaron a recibir clases de francés, que creo recordar que fue con 10 años, en quinto de Primaria.

Entrevistadora: De acuerdo. Ya que mencionas las clases de francés en el colegio, entiendo entonces que tus hijos también estuvieron en contacto con el francés durante el periodo lectivo, ¿no?

Sujeto C: Sí, y además los tres. Fíjate que había otras optativas, y que alguno podía no haber querido ir a francés, pero los tres lo cursaron los últimos dos años de Primaria y los seis años de instituto, desde primero de la ESO hasta segundo de Bachillerato.

Entrevistadora: ¿Y consideras que tiene que ver con haber introducido el francés desde que eran pequeñitos en casa?

Sujeto C: Sí, porque la mayoría de los niños de su edad acababan desapuntándose de la asignatura porque era difícil o porque les aburría, y los míos nunca tuvieron problema.

Entrevistadora: Esto nos lleva a una pregunta fundamental de la entrevista: ¿Consideras entonces que introducir una lengua extranjera en ambientes familiares y desde edades tempranas es una estrategia para su adquisición?

Sujeto C: Por supuesto, es una muy buena estrategia, y todo el que pueda debería dársela a sus hijos.

Entrevistadora: ¿Crees que gracias a ello tus hijos actualmente tienen más facilidades que otras personas de su edad con el francés?

Sujeto C: Sí, lo creo. Ya en el instituto pasaba lo mismo, mis hijos veían el francés como una asignatura fácil, de esas que no hay que estudiar mucho. Y bueno, si hablamos de ahora, estoy segura de que los tres se desenvuelven bien. De hecho, el año pasado estuvimos unos días en Bruselas y se manejaban a la perfección ellos solitos, incluso mi marido les pedía que llamasen al camarero para pedir.

Entrevistadora: La verdad, es una suerte poder desenvolverse en un idioma así. Una última pregunta, ¿si pudieras retroceder al pasado, volverías a hacer el esfuerzo de introducir el francés en la vida de tus hijos?, ¿o esperarías a que fuese en el colegio donde tuviesen un primer contacto con el idioma?

Sujeto C: Lo volvería a hacer como lo he hecho, sin duda. Cuando los niños son pequeños aprenden mucho mejor, y te lo digo yo que trabajo en un colegio y lo veo todos los días.

Entrevistadora: De acuerdo, comprendo entonces que considera su experiencia como favorable, sobre todo para sus hijos. Pues esto ha sido todo, muchas gracias.

Sujeto C: Así es. De nada, gracias a ti.

Anexo IV – Entrevista al Sujeto D

ENTREVISTA AL SUJETO D

Entrevistadora: Buenos días. Antes de comenzar con las preguntas, si no me equivoco, eres el hijo del “Sujeto C”, ¿verdad?

Sujeto D: Buenos días. Exactamente, el “Sujeto C” es mi madre.

Entrevistadora: Genial, entonces, podemos partir de ahí. Durante la entrevista con el “Sujeto C”, hemos podido hablar de cómo introdujo el francés en tu vida desde que eras pequeño. ¿Serías capaz de decirme, de forma aproximada, cuando fue la primera vez que llegó el francés a tu vida?

Sujeto D: Bueno, no tengo un recuerdo muy claro del momento exacto, pero, supongo que fue cuando era pequeño, cuando ya sabía hablar.

Entrevistadora: ¿Y qué recuerdas sobre ello? Me refiero, ¿te acuerdas de cómo tu madre te hablaba en francés y de las cosas que hacía para acercarte al idioma?

Sujeto D: Recuerdo que, en casa, junto con mis hermanos, nos hablaba muchas veces en francés, e incluso a veces la tele la veíamos en francés y no en español. Tengo recuerdos de ver dibujos como “Caillou” sin doblar, directamente en lengua francesa.

Entrevistadora: Vamos, que en casa hacíais cosas en francés que otros niños harían en español.

Sujeto D: Sí, eso es.

Entrevistadora: ¿Y recuerdas que tu madre usase otros recursos que no fueran tan “divertidos”? Como cuadernillos de actividades, por ejemplo.

Sujeto D: Sí, sí que los usaba a veces, aunque sí que es cierto que lo hacía cuando éramos ya más mayores. A mí de hecho era lo que menos me gustaba, cuando nos enseñaba gramática.

Entrevistadora: ¿Os enseñaba gramática?

Sujeto D: Sí, ósea, no siempre, pero a veces sí, y a mí se me atascaba un poco si te soy sincero. Lo que pasa es que mi madre es maestra de francés, entonces ponía mucho empeño con mis hermanos y conmigo en enseñaros bien.

Entrevistadora: Qué interesante. A mayores de usar el francés en casa, ¿recibiste algún tipo de apoyo? ¿lo estudiaste también en la escuela?

Sujeto D: Sisi, lo estude desde 5º de Primaria y hasta 2º de Bachillerato, y creo que por lo menos un par de años tuvimos un profe particular que venía a casa los viernes.

Entrevistadora: Entonces, si no me equivoco, llevas con el francés desde muy pequeño, y a mayores has estado estudiándolo en el colegio durante 8 años, ¿verdad?

Sujeto D: Efectivamente.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que te ha llevado a estudiar tantos años el francés en el colegio? ¿No había más optativas?

Sujeto D: Había más optativas claro, pero yo siempre elegía francés porque me gustaba más y porque no nos vamos a engañar, para mí era más fácil.

Entrevistadora: Ahí es donde quería llegar, a tu facilidad con el francés. ¿Crees que lo que ha hecho tu madre contigo desde que eras pequeño ha tenido que ver en esa facilidad de la que hablas?

Sujeto D: Por supuesto, de hecho, muchos de mis compañeros odiaban la asignatura de francés porque la veían muy difícil, y yo nunca entendía el motivo porque para mí estaba chupada.

Entrevistadora: Entonces, consideras que introducir una lengua extranjera a un niño cuando es pequeño y hacerlo fuera del colegio, en otros ambientes, es una estrategia para su aprendizaje ¿no?

Sujeto D: Sí, claro que lo creo.

Entrevistadora: Tu madre también nos ha comentado que en verano tu familia y tú ibais de vacaciones a Francia, a un camping. Cuéntame cómo era para ti, y que suponía para ti el tener que usar el francés.

Sujeto D: A mí el camping me encantaba, tanto mis hermanos como yo siempre estábamos deseando que llegase el momento de irnos.

Entrevistadora: Y el francés, ¿cómo lo usabais allí?

Sujeto D: Pues, aunque en el momento no me daba cuenta, ahora que lo veo desde otra perspectiva creo que el camping fue de las cosas que más nos ayudó a soltarnos hablando francés. Recuerdo que mi madre nos solía hablar en francés también en España, y que a mí me daba muchísima vergüenza cuando lo hacía delante de mis amigos. Es más, siempre la pedía que no lo hiciera. Pero luego llegaba el camping y era yo mismo el que usaba el francés para comunicarme con los demás niños. Es que

allí los niños no hablaban español, entonces, a mis hermanos y a mí, no nos quedaba otra que intentar hablar en francés.

Entrevistadora: Es justo lo que comentaba anteriormente con tu madre. Entonces, ¿consideras que ese camping, junto con el resto de las estrategias que usaba tu madre para sumergirte en el francés, te han ayudado a adquirir el nivel que tienes hoy en día? ¿O piensas que con lo que te enseñaban en el colegio habría sido suficiente y habrías llegado a tener el mismo nivel que tienes hoy?

Sujeto D: Para nada, sin mi madre hoy en día no tendría ni la mitad de nivel. Es que quién sabe, igual ni siquiera hubiera aguantado en la asignatura de francés y me hubiese ido a otra optativa, como hicieron muchos de mis amigos.

Entrevistadora: Bueno, pues esto es todo, intuyo por todo lo que me dices que tu experiencia con el francés ha sido muy buena, y que te ha servido mucho.

Sujeto D: Así es.

Entrevistadora: Me alegro de que así haya sido. Gracias por contarme tu experiencia.

Sujeto D: De nada, gracias a ti.

Anexo V – Entrevista al Sujeto E

ENTREVISTA AL SUJETO E

Entrevistadora: Buenos días. Si estoy en lo cierto, de cara a la entrevista, partimos de que actualmente estás criando y educando a un niño, todavía de temprana edad, al que le estás introduciendo un idioma ajeno al español, ¿no es así?

Sujeto E: Buenos días, así es. Soy madre de un niño al que actualmente estoy enseñando utilizando el español y del inglés.

Entrevistadora: Muy bien. En primer lugar, ¿por qué has decidido introducir el inglés en la vida de tu hijo de una forma ajena al colegio?

Sujeto E: Yo nací en Estados Unidos, por lo que el inglés forma parte de mí. Desde que mi hijo nació he querido que también forme parte de él, y más teniendo en cuenta lo importante que es el inglés para todo.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Cómo haces para que el niño reciba una educación en ambas lenguas?

Sujeto E: Muy sencillo. En todo aquello ajeno a nuestra casa, el niño recibe una educación en español. Esto supone que vaya al colegio y estudie en español, que hable con sus amigos usando el español, que cuando vayamos al parque use el español... Y cuando estamos en casa, sucede lo contrario, hablamos en inglés, le damos instrucciones en inglés, vemos la televisión en inglés...

Entrevistadora: Entonces, digamos que el niño recibe una educación prácticamente bilingüe.

Sujeto E: Sí, podemos decir que sí.

Entrevistadora: Supongo que, por lo que dices, el inglés ha estado presente en la vida de su hijo desde que era muy pequeño, ¿no?

Sujeto E: Sí. Desde que nació.

Entrevistadora: ¿Y qué métodos empleas para ello? Pues, al usar el inglés en casa, entiendo que el niño está expuesto a muchas horas de inglés.

Sujeto E: Bueno, pues básicamente situaciones que nos ocurren en casa en nuestro día a día, como pasa en todas las casas del mundo. Lo que pasa es que nosotros intentamos hacerlo en inglés.

Entrevistadora: ¿Podrías ponerme algún ejemplo por favor?

Sujeto E: Claro. Pues, por ejemplo, como ya he dicho, vemos los dibujos en inglés, escuchamos canciones en inglés, cocinamos usando vocabulario en inglés... incluso cuando hay que llamar su atención, tratamos de hacerlo en inglés.

Entrevistadora: Y el niño, ¿es capaz de reaccionar ante ello?

Sujeto E: La mayoría de las veces sí. Es que, a ver, siempre ha estado en contacto con el inglés, y hay muchas cosas que ha asociado ya.

Entrevistadora: De acuerdo. En casa, ¿haces uso de recursos didácticos exclusivos para enseñar inglés? Por ejemplo, un cuadernillo de actividades.

Sujeto E: Soy maestra en un colegio de Educación Infantil y Primaria, y me encargo de impartir inglés, así que sí, muchos recursos que elaboro para el cole, también los hago con mi niño, aunque evidentemente no todos los días ni de forma obligatoria, que para eso ya acude en su colegio a sus clases de inglés.

Entrevistadora: Interesante. ¿Consideras que tu hijo, en comparación a otros niños de su edad, sabe más inglés?, o, mejor dicho, ¿se desenvuelve mejor?

Sujeto E: Claro que lo creo, por eso somos tan rigurosos con el inglés en casa.

Entrevistadora: Vamos a ir terminando con unas últimas cuestiones. En primer lugar, y de cara al futuro. ¿Consideras que tu hijo, cuando sea adulto, será capaz de desenvolverse de forma fluida empleando el inglés?

Sujeto E: Sí, lo creo. O al menos lo espero.

Entrevistadora: ¿Consideras que lo que estás haciendo, en referencia a introducir el idioma, es una estrategia para que lo adquiera?

Sujeto E: Sí, creo que es una estrategia muy buena.

Entrevistadora: Si no aproximases a tu hijo al inglés de la forma en la que lo haces, ¿crees que tendría más dificultades a la hora de aprenderlo?

Sujeto E: Pues sí, la verdad, creo que todo lo que puedas hacer porque los niños usen el inglés es bueno para ellos, y si no lo haces, pues será más difícil aprender el idioma, claro.

Entrevistadora: Muy bien, y una última cuestión, ¿consideras que la edad de tu hijo influye en el aprendizaje del inglés? Quiero decir, ¿crees que es bueno introducirlo en edades tempranas, o que da igual cuando se haga?

Sujeto E: Creo que cuanto antes se haga mejor. Los niños pequeños están mucho más preparados para aprender que los adultos. Si yo hiciera lo que hago con mi hijo cuando tuviese, no sé, 10 o 12 años, ya te digo yo que le costaría el doble. Además, que no estaría acostumbrado desde pequeño, que también es importante.

Entrevistadora: De acuerdo. Pues esto ha sido todo. Muchas gracias por contar tu experiencia.

Sujeto E: De nada, un placer.

Anexo VI – Ficha sobre la rutina de aseo

HOW TO BE CLEAN?

WASH YOUR HANDS



BRUSH YOUR TEETH



WASH YOUR FACE



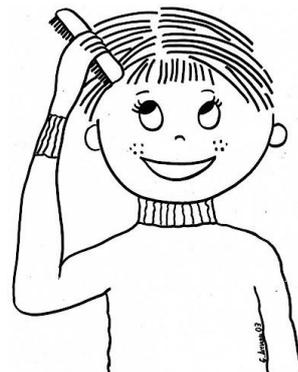
TAKE A SHOWER



PUT ON YOUR CLOTHES



BRUSH YOUR HAIR



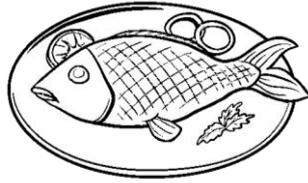
Anexo VII – Ficha sobre la compra en el supermercado

LET'S GO TO THE SUPERMARKET

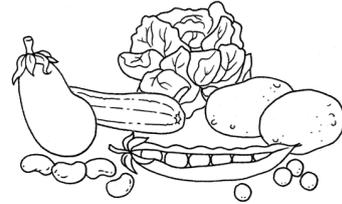
MEAT



FISH



VEGETABLES



FRUITS



MILK



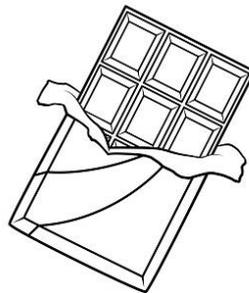
BREAD



YOGHURT



CHOCOLATE



CHIPS

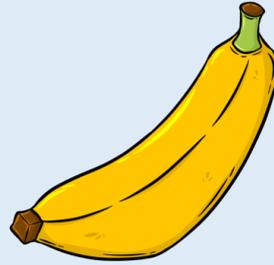


Anexo VIII – Tarjetas con nombres y fotografías de frutas

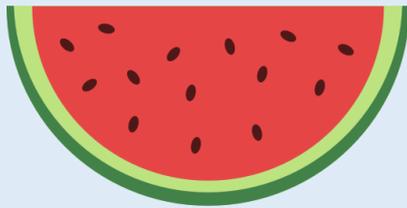
APPLE



BANANA



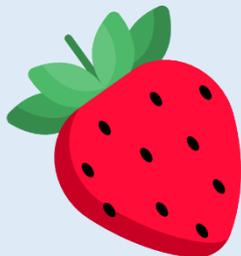
WATERMELON



PINEAPPLE



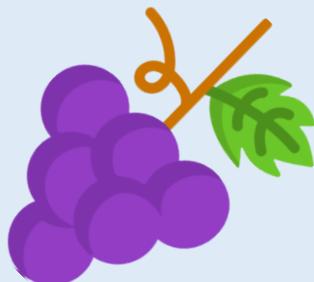
STRAWBERRY



ORANGE



GRAPES



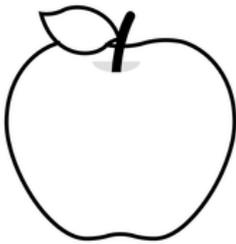
LEMON



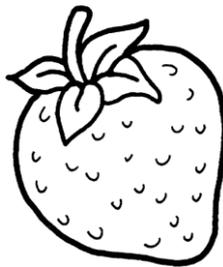
Anexo IX – Ficha sobre las frutas

FRUITS

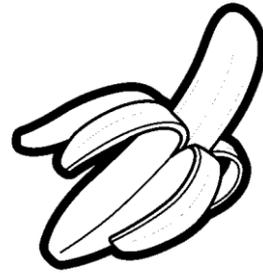
APPLE



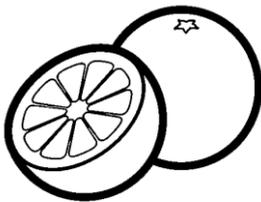
STRAWBERRY



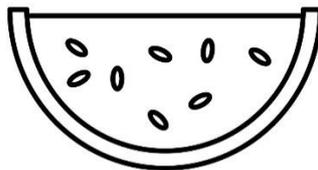
BANANA



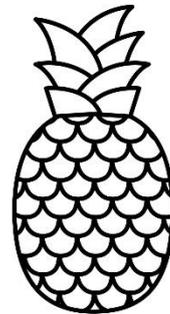
ORANGE



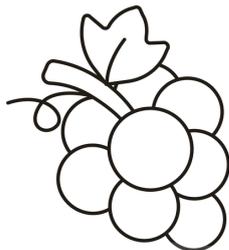
WATERMELON



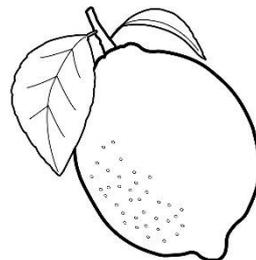
PINEAPPLE



GRAPES



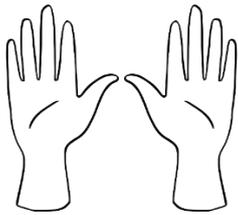
LEMON



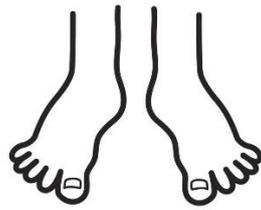
Anexo X – Ficha sobre las partes del cuerpo humano

BODY PARTS

HANDS



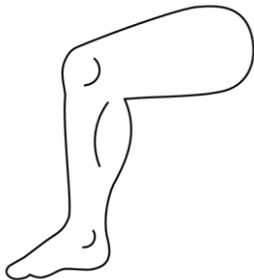
FEET



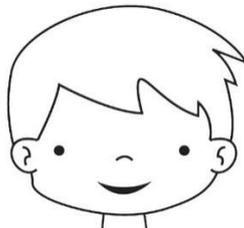
ARM



LEG



HEAD



FINGER



MOUTH



EYES



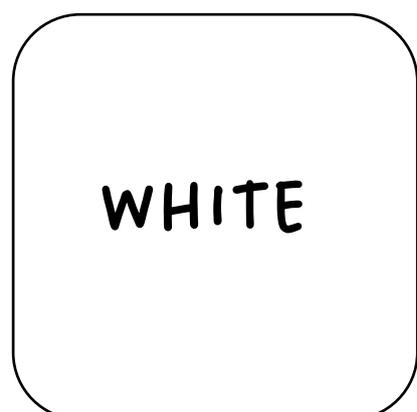
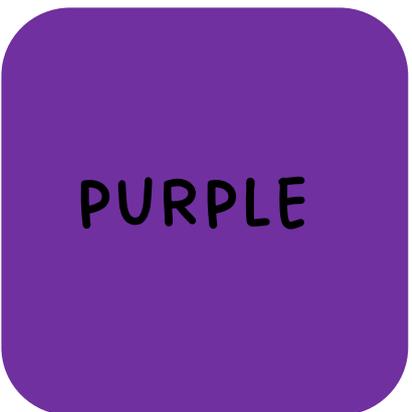
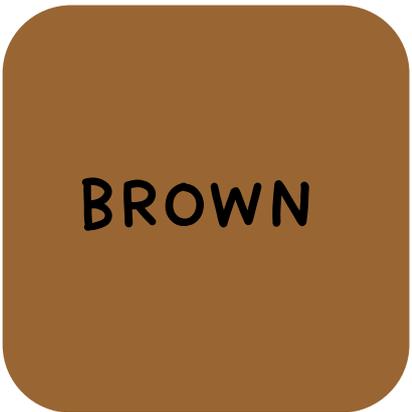
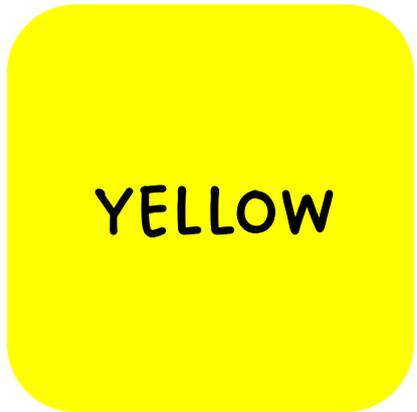
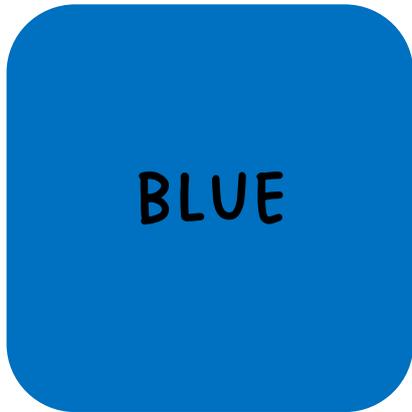
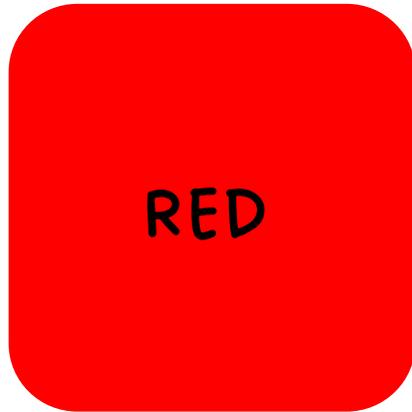
NOSE



EARS



Anexo XI – Tarjetas con nombres y fotografías de colores y materiales



PAINTBRUSH



RUBBER



PENCIL



MARKERS



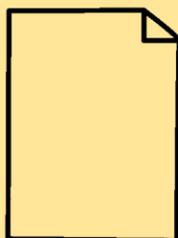
SCISSORS



GLUE



PAPER

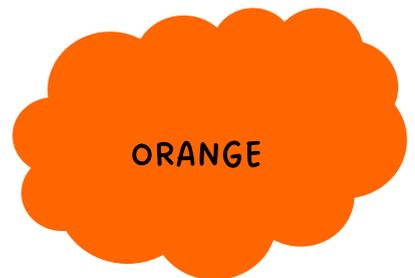
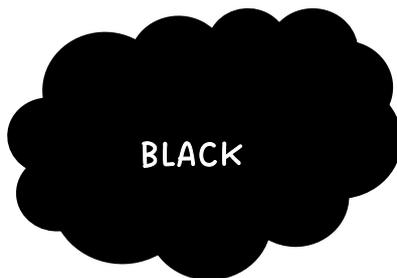
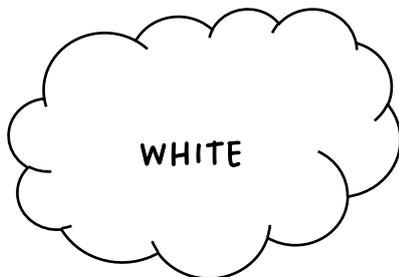
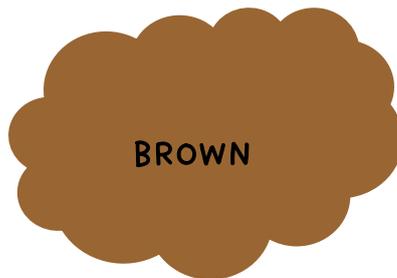
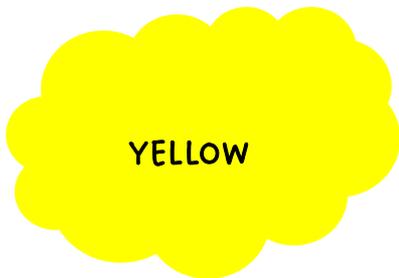
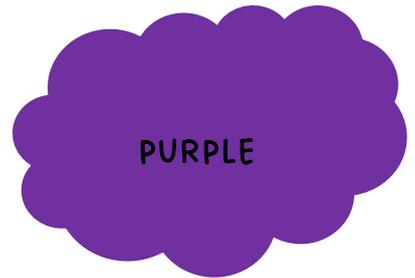
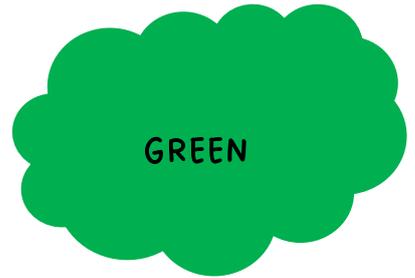
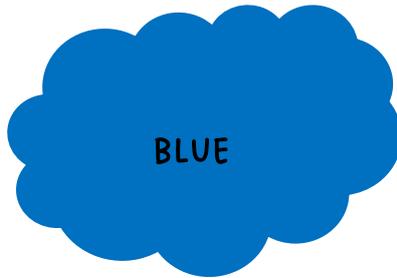
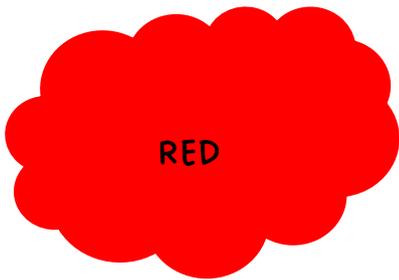


STONE

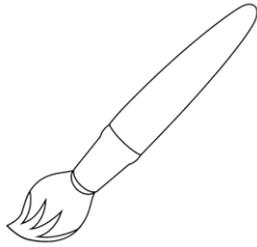


Anexo XII – Ficha sobre los colores y los materiales para decorar

COLOURS AND MATERIALS



PAINTBRUSH



MARKER



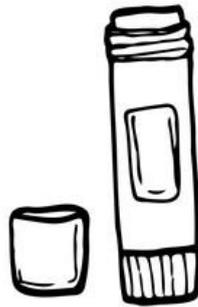
SCISSORS



PENCIL



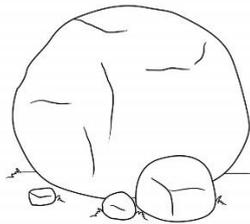
GLUE



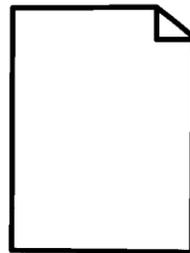
RUBBER



STONE



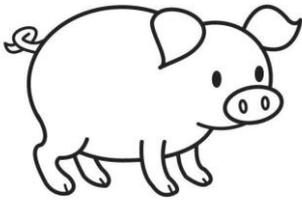
PAPER



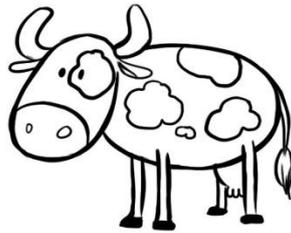
Anexo XIII – Ficha sobre la granja

THE FARM

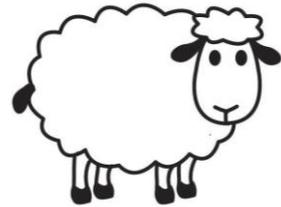
PIG



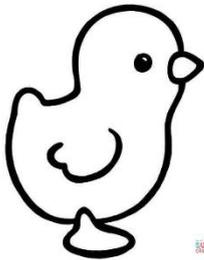
COW



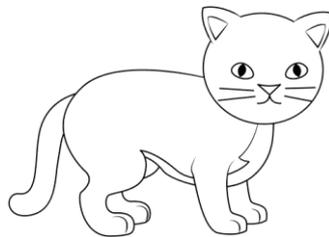
SHEEP



CHICKEN



CAT



DOG



TREE



FLOWERS



FARMER



Anexo XIV – Cuestionario sobre la primera sesión

CUESTIONARIO 1 – PRIMERA SESIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación, se presentan una serie de cuestiones sobre la primera sesión de la propuesta. Responda de forma anónima para poder ofrecer una conclusión al docente.

1. ¿Consideras que leer o escuchar cuentos en inglés fomenta su aprendizaje?

.....

2. ¿Consideras que ver y escuchar películas, series y otro contenido multimedia en inglés fomenta su aprendizaje?

.....

3. ¿Dispones de una biblioteca cercana a tu vivienda, a la que puedas asistir fácilmente?

.....

4. Tras haber realizado la primera sesión y haber experimentado el uso de recursos en inglés, ¿vas a intentar acudir más veces a la biblioteca para hacer actividades como la de la sesión?

.....

5. En una escala del 1 al 10, ¿cuál es el grado de utilidad que crees que tiene la primera sesión de cara a fomentar el aprendizaje del inglés?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Si el año que viene se propusiera la misma sesión, ¿te gustaría volver a ser partícipe? ¿Por qué?

.....

7. Escribe otras aportaciones que consideres interesantes sobre la sesión.

.....

.....

.....

.....

Anexo XV – Cuestionario sobre la segunda sesión

CUESTIONARIO 2 – SEGUNDA SESIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación, se presentan una serie de cuestiones sobre la segunda sesión de la propuesta. Responda de forma anónima para poder ofrecer una conclusión al docente.

1. ¿Consideras que las actividades realizadas contienen acciones propias del día a día?

.....

2. Si tuvieras que escoger el mejor puesto de la yincana, ¿cuál sería y por qué?

.....

3. Si tuvieras que eliminar un puesto de la yincana, ¿cuál sería y por qué?

.....

4. ¿Consideras que los materiales entregados tras finalizar cada puesto pueden ser útiles para fomentar el inglés en casa?

.....

5. ¿Consideras el uso de los materiales entregados a partir de haber participado en la segunda sesión?

.....

6. En una escala del 1 al 10, ¿cuál es el grado de utilidad que crees que tiene la segunda sesión de cara a fomentar el aprendizaje del inglés?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Si el año que viene se propusiera la misma sesión, ¿te gustaría volver a ser partícipe? ¿Por qué?

.....

8. Escribe otras aportaciones que consideres interesantes sobre la sesión.

.....

.....

Anexo XVI – Cuestionario sobre la tercera sesión

CUESTIONARIO 3 – TERCERA SESIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación, se presentan una serie de cuestiones sobre la tercera sesión de la propuesta. Responda de forma anónima para poder ofrecer una conclusión al docente.

1. ¿Encuentras interesante la idea de aprender inglés experimentando de forma real?

.....

2. ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado de la excursión? ¿Por qué?

.....

3. ¿Cuál es la actividad que menos te ha gustado de la excursión? ¿Por qué?

.....

4. Ahora que has visto cómo funciona una excursión en inglés, ¿te planteas la realización de otras excursiones familiares que también usen dicho idioma? ¿Por qué?

.....

.....

5. En una escala del 1 al 10, ¿cuál es el grado de utilidad que crees que tiene la tercera sesión de cara a fomentar el aprendizaje del inglés?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Si el año que viene se propusiera la misma sesión, ¿te gustaría volver a ser partícipe? ¿Por qué?

.....

7. Escribe otras aportaciones que consideres interesantes sobre la sesión.

.....

.....

.....

.....

Anexo XVII – Cuestionario general de la propuesta

CUESTIONARIO FINAL – CONCLUSIÓN DE LAS TRES SESIONES

A continuación, se disponen una serie de cuestiones sobre las tres sesiones realizadas durante el curso. Responda a las preguntas de forma anónima para ayudar al docente a obtener una conclusión general de la propuesta diseñada.

1. ¿Cuál de las tres sesiones propuestas consideras que ha sido más útil para poder trasladar el aprendizaje del inglés a casa? ¿Por qué?

.....

2. ¿Cuál de las tres sesiones propuestas consideras que ha sido la menos útil para poder trasladar el aprendizaje del inglés a casa? ¿Por qué?

.....

3. Si sólo pudieras escoger una de las tres sesiones, ¿cuál de ellas sería? ¿Por qué?

.....

4. ¿Consideras que la propuesta puede ayudar a las familias que tengan dificultades, a ser capaces de llevar el inglés a contextos familiares?

.....

5. ¿Crees que participar en las sesiones es una tarea muy complicada para las familias? ¿Por qué?

.....

6. A continuación, se presenta el objetivo general de la propuesta. Señala, en una escala del 1 al 10, el grado de cumplimiento del objetivo que consideres oportuno.

“Proporcionar técnicas, recursos y materiales a las familias para que éstas puedan emplearlos y beneficiarse de ello gracias a la mejora en el desarrollo de la adquisición-aprendizaje del inglés.”

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Si el año que viene se hiciese una propuesta parecida a la llevada a cabo ¿te gustaría volver a ser partícipe? ¿Por qué?

.....

.....