

Trabajo Fin de Grado

Metodologías para la enseñanza de la Lengua Extranjera en Educación Infantil

Autor/es

Javier Gascón Hueso

Director/es

Claus – Peter Neumann

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014

Índice

1. Introducción	4
2. Justificación	6
3. Marco Teórico	8
3.1. Los Lenguajes: Comunicación y Representación. Currículum de Educación Infantil.....	8
3.1.1. Desarrollo del lenguaje	9
3.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje	13
3.2. Factores que influyen en la adquisición de la segunda lengua	16
3.2.1. Historia de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera	19
3.2.2. Rol del maestro.....	29
4. Análisis	32
4.1. Contextualización	33
4.1.1. Centro educativo.....	33
4.1.2. Clase de referencia.....	34
4.1.3. Grupo Experimental y Grupo de Control.....	35
4.2. Análisis y recopilación de datos	36
5. Resultados	43
6. Conclusión	46
7. Referencias	49

Metodologías para la enseñanza de la Lengua Extranjera en Educación Infantil

- Elaborado por Javier Gascón Hueso.
- Dirigido por Claus – Peter Neumann.
- Depositado para su defensa el 16 de Junio de 2014.

Resumen

Con la elaboración del presente trabajo, se pretende dar a conocer la importancia que tiene la adquisición de una lengua extranjera en edades tempranas, en este caso, en Educación Infantil y el modo en que ésta se lleve a cabo. Para ello se realizará un pequeño recorrido histórico sobre las diversas teorías del desarrollo del lenguaje, así como de las corrientes metodológicas surgidas para la enseñanza de la lengua extranjera. Con el fin de poder mostrar la aplicación de algunas de dichas metodologías y sus ventajas e inconvenientes desde un punto de vista objetivo, se analizará y desarrollará el estudio de un caso práctico realizado en un aula de Educación Infantil durante cuatro sesiones en el mes de abril.

Palabras clave

Lengua extranjera, Educación Infantil, metodología, lenguaje, aprendizaje, vocabulario.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la promulgación de la primera Ley Educativa como tal [Ley General de Educación (L.G.E.), 1970], se han ido promulgado una serie de medidas en forma de decretos, resoluciones, nuevas leyes... que han ido, progresivamente, incorporando y excluyendo diversos aspectos relativos a la educación que reciben los escolares españoles.

Uno de los principales cambios legislativos producidos en el Sistema Educativo Español hace referencia a la implantación, en la etapa de Educación Infantil, de la enseñanza de una segunda lengua aparte de la materna, esto es, una lengua extranjera (inglés, francés...). Cuando el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es dominarlo como si fuera un nativo, uno de los momentos más importantes en el aprendizaje de ésta es la etapa de Infantil.

Lightbown and Spada...suggest that where native-like proficiency in a second language is the goal, then learning benefits from an early start. (Cameron, 2008, p. 14)

Como se explicará en los siguientes apartados, el desarrollo de la lengua materna “se desarrolla de manera inconsciente, ya que se repite de manera natural... no obstante, a la hora de adquirir una segunda lengua la mayoría de estos mecanismos se repiten” (Murado Bouso, 2010, p. 16). Esto podría interpretarse como que muchas técnicas metodológicas empleadas para aprender la propia lengua son aplicables a la extranjera. Esto no significa que los alumnos de estas edades vayan a dominar perfectamente el nuevo idioma, pero sí que lo van a comprender y reproducir de un modo más fluido que aquellos otros que lo adquieran tardíamente, es decir, la edad es un factor fundamental en la adquisición de la lengua. Eric Lenneberg con su *Critical Period Hypothesis*, tal y como explica Jonas Granfeldt (2007, p.51) defiende la idea de que existe una determinada edad para la adquisición de la lengua, esto es, una vez pasado este período sería difícil alcanzar un nivel nativo en la lengua extranjera. Según las palabras del propio Eric Lenneberg:

“...automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age [puberty] and foreign language has to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty.”
(En Jonas Granfeldt, 2007, p. 51)

En medio de todo este proceso de adquisición de la lengua, tanto la materna como la extranjera, van a ser los maestros de Educación Infantil los que desempeñen un papel fundamental para alcanzar este hito. Para ello es necesario que tengan una formación adecuada y sepan adaptarse a sus alumnos, pero más primordial es que conozcan las variadas metodologías a las que pueden recurrir a la hora de llevar a cabo este proceso tan complejo de enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera.

A través de este trabajo y el posterior análisis de un caso práctico realizado en un aula con alumnos de cinco años, se pretende demostrar la necesidad de saber determinar qué tipo de metodología es más recomendable aplicar a nuestra aula para que los discentes y el maestro obtengan un resultado más positivo y productivo de sus respectivas labores. De manera secundaria, dar a conocer la importancia que tiene la correcta adquisición de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil.

2. JUSTIFICACIÓN

Tal y como recogen los objetivos de la Educación Infantil propuestos por la ley vigente (LOE), a lo largo de toda esta etapa el alumnado debe desarrollar, fomentar y conocer todas sus habilidades; la relación con el entorno, etc. así como su propia autoimagen, es decir, la Educación Infantil debe contribuir a un fomento adecuado y óptimo de los menores sea cual sea el ámbito del desarrollo a la par que los prepara para relacionarse con el entorno que los rodea, ya sea social como culturalmente. Junto a esto, la ley vigente recoge la importancia de transmitir un aprendizaje, no sólo de la lengua materna sino también de una lengua extranjera, pudiendo así lograr, entre otras cosas, un conocimiento y un acercamiento hacia las demás culturas.

El aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en algo imprescindible actualmente, ya que estamos constantemente en contacto con otros idiomas y culturas a causa de la globalización. Debido al cambio producido en algunas de las necesidades culturales presentes, como es la importancia de adquirir un correcto desenvolvimiento y fluidez en una lengua extranjera, se ha producido una modificación en el ámbito educativo en el que se ha aceptado y aplicado, o se está aplicando, la enseñanza de segundas lenguas en Educación Infantil. Este hecho afecta directamente a la práctica docente, pues cualquier maestro de cualquier etapa escolar debe conocer las distintas técnicas metodológicas que puede llegar a utilizar para la enseñanza de la lengua extranjera en su aula. Pero aún más importante es que conozca a sus alumnos y sus características, sus gustos, sus necesidades, etc. para poder seleccionar de manera adecuada aquellas metodologías educativas que le permitan desarrollar de un modo efectivo las distintas habilidades de los menores y, por otra parte, su labor docente. Es por ello por lo que este trabajo se ha diseñado: Poder recoger en un único documento una explicación teórica y práctica del desarrollo del lenguaje y la aplicación de metodologías educativas para la enseñanza de una lengua extranjera.

Por todo lo anterior, la elaboración de este trabajo tiene entre sus objetivos la obtención de datos relevantes sobre la aplicación de varias metodologías en un aula de Educación Infantil, pudiendo así contrastar los resultados y tenerlos en mente a la hora de implantarlas en las aulas. Previo a esto, se recogen las múltiples técnicas metodológicas surgidas para la enseñanza de una lengua extranjera y las distintas etapas en el desarrollo del lenguaje que cualquier maestro debe conocer antes de llevar esta

enseñanza a la práctica, puesto que la Educación Infantil supone la base de los futuros conocimientos y habilidades que el alumno desarrollará en su vida escolar y laboral.

3. MARCO TEÓRICO

En los siguientes apartados se va a exponer, desde diversos puntos de vista, la importancia que tiene el estudio del lenguaje, su análisis y la relación vinculante que mantiene con otros procesos psicológicos considerados básicos, esto es, razonamiento, memoria, pensamiento... A continuación, se expondrán algunos de los aspectos del lenguaje sobre cómo se adquieren sus componentes, cómo se desarrolla en la etapa infantil (0-6 años), cómo se contempla desde un apartado legislativo... entre otros.

3.1. Los Lenguajes: Comunicación y Representación. Currículum de Educación Infantil

Como se comentaba en el apartado introductorio de este trabajo, el Sistema Educativo Español ha sufrido una serie de modificaciones o cambios a lo largo de los últimos 40 años en lo que respecta al tema de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil. Varios han sido los cambios producidos durante esos años en la enseñanza de los lenguajes. Éstos se resumen en los siguientes:

En el año 1972 la Ley General de Educación fue aprobada y con ella la aplicación de una serie de criterios y contenidos en las escuelas. Respecto a las lenguas extranjeras, éstas estaban dirigidas a niveles de Educación Primaria y superiores, considerando a la “Educación Preescolar” como una etapa simple en la que su objetivo fundamental era “el desarrollo armónico de la personalidad del niño.” (Artículo 13, Sección Primera, Capítulo II, LGE) Dicho desarrollo se fomentaba a través de juegos; actividades; expresión rítmica y plástica...

Con la llegada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, se empezó a vislumbrar un acercamiento a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Infantil, reflejando así la importancia que tiene para el alumnado su adquisición. Aunque no expresa explícitamente que se deba enseñar a los discentes una segunda lengua, el Artículo 8 del Capítulo Primero, Título Primero desarrolla uno de los objetivos de infantil: “b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.” No hace referencia directa a la lengua extranjera, pero personalmente pienso que puede ser este punto el momento en el que se empezó a concebir la idea de desarrollar en la etapa de Educación Infantil una lengua que no fuera la materna. Aun así, en comparación con la ley anterior, se puede ver una gran

evolución respecto al desarrollo en los niños de una serie de capacidades, en este caso, el lenguaje.

Finalmente, la LOE fue promulgada en 2006. Este hecho contribuyó a que se instaurara, de manera explícita, en los objetivos de la Educación Infantil el desarrollo “...de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (Artículo 13 del Capítulo I, Título I), lo que ha fomentado la enseñanza, el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera en esta etapa. A su vez, cabe destacar el Artículo 5.3. del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo ciclo de Educación Infantil: “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.”

3.1.1. Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo e imprescindible para la vida, ya que mantiene una estrecha relación con el entorno social que rodea al niño y con el uso de este lenguaje en ese entorno para poder comunicarse y relacionarse de manera efectiva. Este tipo de desarrollo, iniciado ya desde el momento del nacimiento, va consolidándose de manera no lineal, es decir, no sigue un proceso evolutivo fijo donde tras un aspecto concreto surja otro, sino que todos sus componentes (forma, uso y contenido) se apoyan y favorecen mutuamente el progreso (Jiménez, N.d., p. 2).

Obviamente, el tipo de lenguaje que pueda producir un menor, poco tiene que ver con aquel que produzca un adulto, pues en sus primeros años de vida, dicho lenguaje se caracteriza, mayoritariamente, por poseer un componente no verbal, mientras que el de un adulto es más verbal y centrado, casi exclusivamente, en el contenido del mismo. Con todo lo dicho anteriormente, se debe entender el lenguaje como un proceso, una herramienta socializadora que permita las interacciones entre las personas para transmitir un determinado mensaje y no solamente como una estructura compuesta por palabras, oraciones... Por todo ello, se podrían clasificar las dimensiones del lenguaje en tres grandes grupos, según Jiménez (N.d., p. 3):

1. Dimensión Estructural: El lenguaje es entendido como un código o sistema de signos concretos que representan la realidad compuesto por una serie de

elementos que poseen una organización individual propia, pero cuyas combinaciones están basadas en reglas fijas impuestas por la sociedad.

2. Dimensión Funcional: El lenguaje es comprendido como una herramienta cuyo fin es la comunicación e interacción con los demás. A su vez, posee una clara intencionalidad comunicativa con un gran margen de funciones (informaciones, explicaciones, descripciones...).
3. Dimensión Comportamental: El lenguaje, aparte de ser un código, es entendido como un comportamiento que realizan el emisor y el receptor cuando codifican el mensaje lingüístico apoyándose en un código común que van adquiriendo progresivamente.

A su vez, cualquier lenguaje, posee una serie de componentes: Fonología, Semántica, Morfosintaxis y Pragmática.

Desarrollo fonológico: La fonología es entendida como el estudio de los fonemas, esto es, los sonidos de una lengua. Como se ha dicho anteriormente, el desarrollo del lenguaje, en este caso el fonológico, comienza ya en el nacimiento hasta, aproximadamente, los cuatro años de edad, habiendo avanzado de modo progresivo y gradual. A lo largo de este proceso, se ha de diferenciar entre el lenguaje receptivo (percepción del habla) y el expresivo (producción del habla). En cuanto al primero, los menores son capaces de distinguir distintos tipos de entonación y fonemas, pues tienen una clara intencionalidad por comprender el habla materna. En lo relacionado con el segundo aspecto, el bebé ya posee una serie de sonidos básicos que le acompañarán en el desarrollo y adquisición del sistema fonético. Según Cañete (2010, pp. 12-13), algunos aspectos como la simplificación, la reducción y la pérdida de los segmentos finales de la palabra, son frecuentes en dicho proceso de adquisición, llegando, al final de la etapa infantil (5-6 años), a ser conscientes de los cambios que se producen al reproducir diferentes fonemas.

Tabla 1. Desarrollo fonológico (Lenguaje expresivo) según Jiménez (N.d., pp. 13-14)

Lenguaje expresivo	
3 meses	Primeros sonidos guturales o Gorjeos

6 meses	Balbucesos
8-9 meses	Construcciones arbitrarias o Protopalabras
18 meses	Producciones más complejas
4 años	Adquisición de todas las consonantes y vocales
6 años	Emisión correcta de todos los sonidos

Desarrollo semántico: La semántica hace referencia al significado de las palabras y de las oraciones. Es una etapa en la que, progresivamente, el niño va a ir adquiriendo, comprendiendo y produciendo una serie de palabras que le facilitarán la comunicación e interacción con la sociedad. El desarrollo de la semántica puede dividirse en varias etapas según Nelson (En Estevan, N.d. pp. 12-19):

- Pre-léxica: Esta etapa abarca desde los 10 meses hasta los 15 y es la base para el posterior desarrollo. En ella surgen, por decirlo de algún modo, las palabras primitivas del niño, las cuales no poseen aun la categoría de “palabra”. Tienen una intencionalidad comunicativa, pero están basadas en expresiones faciales o gestos acompañados de elementos lingüísticos que indican persona, lugar, tiempo...
- Símbolos léxicos (16-24 meses): En ella, el hito más destacable es la explosión, el aumento del vocabulario en el niño, pudiendo etiquetar de modo lingüístico los objetos, personas, acciones... Este incremento del léxico va acompañado de dos tipos de errores: Sobreextensión, entendido como el uso de una palabra para referirse a objetos con alguna característica común (Ejemplo: “Guau” para nombrar a todos los animales del entorno) e Infraextensión, que consiste en determinar una palabra concreta para nombrar un objeto cercano y específico sin generalizar esa denominación. Como ya diferencia Corder (1981, pp. 161-170), en cuanto al tipo de errores que puede cometer un menor que está aprendiendo una segunda lengua, éstos pueden ser *Interlingual errors* o *Intralingual errors*, produciéndose en este último dos posibilidades: la primera es la *Overgeneralization* y la segunda es la

Simplification. Cuando un menor comete errores de este tipo, involuntarios para él, no comprueba si lo que ha querido comunicar lo ha dicho correctamente, sino que simplemente quiere transmitir algo al entorno que lo rodea, es decir, tiene una necesidad comunicativa. “The role of words as language units begins with the early use of nouns for naming objects in first language acquisition, and of use of other words to express the child’s wants and needs, e.g. ‘more!’ or ‘no’.” (Cameron, 2008, p.73).

- Semántica (19-30 meses): Alrededor de los dos años de edad, el menor ya produce enunciados compuestos por varias palabras, habiendo tenido que combinarlas previamente. Al final de esta etapa el número de dichas combinaciones aumenta notablemente, así como la categoría verbal. Es a los tres años cuando los errores de sobreextensión e infraextensión desaparecen y comienzan a desarrollarse las relaciones entre significados, como sinonimia y antonimia, de las palabras.

Desarrollo morfosintáctico: El estudio de la morfología hace referencia al análisis de los morfemas, es decir, la unidad mínima del análisis gramatical que expresa y dota de significado a la oración. En cuanto a la sintaxis, su estudio se centra en el orden y relaciones establecidas entre los distintos componentes de la oración. Desde los dos años y medio hasta los cinco, se produce una evolución progresiva de la morfosintaxis del niño, pasando de negaciones y preguntas primitivas a combinaciones cada vez más complejas de palabras, llegando a conseguir una expansión gramatical alrededor de los tres años de edad.

Desarrollo pragmático: La pragmática es el estudio del lenguaje en un determinado contexto tanto social como comunicativo pues los menores comienzan a expresarse, de manera simple y primitiva, desde muy pequeños. Como exponen Acuña y Sentis (2004, pp. 40-43) existen tres fases de “reducción funcional” con las que se establece un sistema funcional más abstracto en la adquisición del sistema léxico gramatical. Nombrando brevemente las funciones básicas del lenguaje desarrolladas en la primera de estas tres fases, éstas son: Instrumental, Reguladora, Interaccional, Personal, Heurística e Imaginativa.

Como se explicará más adelante, el niño aprende su lenguaje a través del contacto con el entorno que lo rodea. Por ello, la etapa de Educación Infantil supone un marco de

referencia básico para que el alumno desarrolle dicho lenguaje y le permita perfeccionarlo en etapas posteriores.

A modo de resumen de los anteriores puntos se expone, en el Anexo 2, una tabla que recoge los principales hitos en el desarrollo del lenguaje infantil. Según explica su autor:

Este proceso de adquisición del lenguaje se desarrolla de manera inconsciente, ya que se repite de manera natural. Algunos de sus mecanismos todavía hoy son objeto de estudio para tratar de comprenderlos mejor; no obstante, a la hora de adquirir una segunda lengua la mayoría de estos mecanismos se repiten (Murado Bouso, 2010, p. 16).

3.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

La concepción que un maestro tenga sobre el lenguaje, su naturaleza, su adquisición, su desarrollo... afectará a la acción educativa del docente en relación con sus alumnos. En el siguiente apartado se va a exponer de manera breve las principales teorías que explican cómo el lenguaje es adquirido y desarrollado en la etapa de Educación Infantil.

Una de las primeras corrientes surgidas sobre la naturaleza del lenguaje fue el *Conductismo*. Esta teoría se podría definir, según explica J. B. Watson (1958, p. 6) como "...una ciencia natural que se arroga todo el campo de las adaptaciones humanas. Su compañera más íntima es la fisiología." Se podría interpretar esta definición de Conductismo como una corriente psicológica que pretende explicar, desde una perspectiva teórica y práctica, el desarrollo y aprendizaje del lenguaje. Entre sus autores más representativos destacan Mowrer, Pavlov y Skinner, pues ofrecieron una explicación teórica y también introdujeron técnicas que permitían, no sólo, la modificación de determinadas conductas a través de refuerzos, castigos, modelados y moldeamientos sino también explicaciones sobre el aprendizaje del lenguaje a partir de estos modificadores de la conducta, es decir, en base a la asociación de estímulos y los efectos que estos producían en el menor. Para B. F. Skinner el lenguaje no era entendido como un fenómeno mental, sino como un comportamiento adquirido por imitación. La principal crítica que recibió esta corriente fue que analizaba el lenguaje desde una perspectiva externa, es decir, lo consideraba una conducta medible y observable desde diversos aspectos externos (contexto social, ambiental...), dejando sin valorar otros referentes como son los internos, cognitivos... (J. D. Brown, 1958).

El siguiente modelo a destacar es el *Innatismo*, que como su propio nombre indica, hace referencia a la capacidad innata que posee el ser humano para aprender un lenguaje y comunicarlo, es decir, un mecanismo genético que sirve de base para el aprendizaje de una lengua (N. Chomsky, 1989). Varios términos a destacar de esta teoría y que apoyan lo anterior son el de *Language Acquisition Device (LAD)*, según el cual éste posee una serie de mecanismos (reglas, normas, principios...) que permiten la adquisición de un lenguaje particular y, por otra parte, *Universal Grammar (UD)* entendido como un conocimiento innato sobre cómo funcionan los lenguajes (N. Chomsky, 1989). Por ello, para los innatistas el papel de la imitación a la hora de aprender un lenguaje es insuficiente para explicar el desarrollo del lenguaje, pues el propio niño posee la capacidad individual para adquirirlo.

En la década de los años 80, Piaget propuso una teoría basada en el desarrollo cognitivo de los aprendices, pues éste es fundamental para que se adquiera y fomente el lenguaje de manera adecuada. Con la *Teoría Cognitiva*, Piaget diferenció dos etapas en el desarrollo del lenguaje: Etapa prelingüística y Etapa lingüística. Debido al carácter egocéntrico del habla del niño, el primer lenguaje del niño no tiene un fin comunicativo socialmente, sino que únicamente transmite sus necesidades, ideas, pensamientos... Tras este periodo, se desarrollan los esquemas, es decir, una serie de elementos que permiten al niño adaptarse al entorno que lo rodea, tanto social como ambiental. Dos términos a destacar de la teoría cognitiva, son los de asimilación y acomodación donde el primero tiene la función de incorporar la nueva información a los esquemas previos que poseía el niño y el segundo sirve para modificar estos esquemas en función de la información obtenida (En psicopedagogia.com/teoriapiaget, N.d.). Por ello, se puede considerar que para esta teoría el papel de la imitación vuelve a ganar importancia en la adquisición y el posterior desarrollo del lenguaje.

Formando parte del siguiente enfoque, el *Interaccionismo*, cabe destacar dos teorías: Interaccionismo de Bruner (1984) y el Modelo socio-cultural de Vygotsky (1979).

- El primero hace referencia al aprendizaje de las personas en base a las interacciones en las que se ven involucradas desde el nacimiento. Por ello, un alumno que pueda usar la lengua extranjera en diversas interacciones significativas y participar en ellas, será capaz de construir su propio conocimiento y comprensión de la lengua (Centro Virtual Cervantes, N.d.).

Bruner defiende en su libro, *El habla del niño*, que en el proceso de desarrollo del lenguaje por parte de los alumnos, éstos deben adquirir la forma adecuada de expresión lingüística, es decir, la sintaxis, ya que Bruner destaca que los menores no son capaces de construir una oración que sea, al mismo tiempo, correcta sintácticamente e incorrecta semánticamente. Esto es la llamada coordinación léxico-semántica.

- Respecto al método socio-cultural de Vygotsky, éste divide las funciones del lenguaje en dos: Inter e intrapsicológica. La primera hace referencia a la necesidad de comunicación social que posee el menor y la segunda corresponde a los mecanismos que éste ha tenido que elaborar para producir el lenguaje. Otro aspecto a destacar es el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definido como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto...” (En M. C. Torga, N.d., p. 1) Orientando la definición de la ZDP con la adquisición de la lengua extranjera, Torga (N.d., p. 4) explica que Vygotsky defendía que “la influencia de los conceptos científicos [entendidos estos como una actitud ‘mediatizada’ hacia el objeto] sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo”.

Finalmente, el último enfoque a destacar es la *Teoría de la Mente (ToM)* propuesta por Premack (1978) en la que relacionaba las capacidades cognitivas y sociales del menor con sus habilidades lingüísticas, es decir, conocer, interpretar, explicar... tanto la conducta propia como la ajena en términos mentales (creer, pensar, imaginar, sentir...) (En Elvira Mendoza y Paz López, N.d., p. 3) Esto mismo se podría resumir en que para poder optimizar el desarrollo del lenguaje se deben establecer unas bases mínimas tanto perceptivas como cognitivas en los menores.

Una vez expuestos, tanto las teorías sobre la naturaleza del lenguaje como el desarrollo de éste, es hora de llevar a la práctica educativa su fomento y adquisición. Como maestros, sería recomendable tener en cuenta que es un proceso complejo en el que los alumnos tendrían que ser partícipes de distintas maneras y estar motivados para ello. Debido a esto, se podrían fomentar dinámicas en las que se permitiera el desarrollo

adecuado del lenguaje, a través de actividades activas; contextualizadas en un marco teórico, social y relacional, etc. y que promovieran una evolución de manera progresiva. Sin elevar ningún enfoque por encima de los demás, Chomsky (1989) defiende que el lenguaje del niño es un lenguaje creativo y por ello, el maestro, no debería dar pautas cerradas en cuanto al desarrollo de las actividades, permitiendo así su desarrollo.

A modo de consolidación de este apartado, se adjunta en el Anexo 1 un esquema que pretende recoger y resumir las ideas principales de las páginas anteriores.

3.2. Factores que influyen en la adquisición de la segunda lengua

Aparte de los aspectos relacionados con el desarrollo natural del lenguaje y las diversas teorías que lo explican, existen una serie de elementos que influyen en mayor o menor medida en su aprendizaje. En este apartado, se van a desarrollar dichos elementos y las diversas teorías y métodos sobre la adquisición de una segunda lengua, así como la relación existente entre ambos.

Los principales aspectos que están involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera son, principalmente, la edad, la personalidad, la inteligencia, la aptitud, la motivación, los recursos, el contexto y la metodología (Murado Bouso, 2010, pp. 20-21).

- La edad entendida como aspecto decisivo del desarrollo cognitivo, ya que como se ha explicado anteriormente, ciertos autores defienden la idea de un período crítico en el que una vez superado, el aprendizaje sería menos productivo y el resultado del mismo lejos de considerarse cercano a un nivel nativo (Jonas Granfeldt, 2007, p. 51)
- La personalidad que pueda tener un alumno, será un aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar las actividades. Al tratar con discentes que se encuentran en la etapa de Educación Infantil, su propia personalidad no está del todo formada y, por tanto, “es vital que el profesor aporte a través de diferentes actividades el grado de autoestima y confianza necesario para que todos sean partícipes de los progresos lingüísticos.” (Murado Bouso, 2010, p. 20) Por ejemplo, aspectos como ser extrovertido o introvertido influirán a la hora de adquirir y aprender una lengua extranjera.

- Relacionado con el punto anterior, la motivación va a jugar un papel crucial en el proceso de adquisición de la nueva lengua. Va a ser el maestro el que, a través de una metodología eficaz, con una variedad de materiales y actividades, con un tiempo de exposición adecuado, etc. logre aportar una motivación adecuada al alumnado, ya que en la etapa de infantil los discentes tienden a distraerse con facilidad y evadirse de la actividad. El docente debe evitar este hecho en la medida de lo posible y conocer los intereses, necesidades, gustos... de sus pupilos.
- El desarrollo cognitivo, la inteligencia, etc. varía en los distintos alumnos que un docente pueda llegar a tener. Es por este motivo, por el que se tendrán que fomentar y desarrollar dinámicas diversas que favorezcan el desarrollo y evolución de cada una de las inteligencias de los menores. Junto a esto, destacar la importancia de conocer con antelación cuáles son las capacidades de los niños, es decir, sus conocimientos previos: qué educación han recibido, cuáles son sus experiencias anteriores en relación a la segunda lengua...
- Similar al término inteligencia destacar la aptitud, que como explica Murado Bouso (2010, p. 20) consiste en "...‘tener buen oído’, disponer de buena comprensión general... aunque esta diferencia en alumnos de infantil es casi inapreciable." En otras palabras, que el alumno tenga una predisposición especial para aprender la lengua extranjera y no sólo una capacidad cognitiva adecuada para ello.
- El entorno que rodee al niño va a suponer o no un acercamiento al aprendizaje de la segunda lengua, ya que si se encuentra en un contexto en el que se le motiva a aprender, a saber más, se trabaja con él para lograr esto mismo, etc. se está facilitando la adquisición de esta lengua. Por tanto, un alumno que esté inmerso en un entorno enriquecedor tendrá una mayor ventaja que aquel que vive en uno pobre de estímulos a la hora de aprender, en este caso, una segunda lengua.
- Aunque en los siguientes apartados se abordará el tema de las metodologías y los recursos, mencionar brevemente que el tipo y la calidad de ambos debería favorecer en el alumnado la adquisición y la producción de la lengua extranjera a la vez que responde a las necesidades, intereses y capacidades de los discentes.

Como es sabido, enseñar una lengua extranjera a niños de la etapa de infantil es completamente diferente a hacerlo con adultos. Como explica Lynne Cameron (2008, p. 1) “children are often more enthusiastic and lively as learners.” A partir de su comentario se podrían resumir los aspectos que favorecen el aprendizaje de una segunda lengua en los alumnos de infantil en los siguientes:

- En comparación con los adultos, son menos tímidos o vergonzosos a la hora de hablar en una nueva lengua, es decir, carecen de una inhibición al respecto lo que fomenta y favorece la adquisición de un acento similar al nativo (Cameron, 2008, p. 1).
- La ausencia de timidez no es el único factor que diferencia a los niños de los adultos, sino que también se caracterizan por, dicho popularmente, ser como esponjas debido a que tardan poco tiempo en adquirir un nuevo concepto o en recordar una determinada situación a través de la imitación.
- Relacionado con el punto anterior, destacar que los discentes tienen una necesidad por conocer y saber más sobre un determinado tema. Es por ello por lo que se caracterizan por ser extremadamente abiertos y curiosos al aprendizaje, incluso sin saber exactamente por qué o cómo realizar una determinada actividad (Cameron, 2008, p. 1).
- Como se ha explicado en el apartado de las teorías del desarrollo del lenguaje y siguiendo la opinión defendida por los cognitivistas como Piaget, los alumnos aprenden por imitación, ya que todo lo que hace el maestro y cómo éste lo desarrolla, será reproducido por sus alumnos. Citando a Domingo Faustino Sarmiento “Los discípulos son la biografía del maestro.” (En *frasecelebre.net*, 2014)
- Los alumnos poseen una serie de aptitudes que les permiten distinguir con mayor facilidad determinados sonidos o, simplemente, comprender más rápidamente un idioma. (Murado Bouso, 2010, p. 20).
- Finalmente, un elemento fundamental en la etapa infantil es el juego. Su papel en el desarrollo de cualquier destreza o habilidad es fundamental, puesto que a partir del juego el alumno aprende sin saberlo, es decir, está motivado, interesado en la actividad y en su contenido y está aprendiendo mientras juega.

Por otra parte, existen una serie de elementos en los alumnos que retardan o no favorecen la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Siguiendo el criterio de Lynne Cameron (2008, p. 1), se destacan los siguientes:

- Pese a que suelen estar motivados para aprender o desarrollar una determinada actividad, también suelen perder rápidamente el interés en la misma y supone para ellos un gran esfuerzo el automotivarse para finalizar aquellas dinámicas que presentan cierta dificultad.
- En comparación con los adultos o estudiantes de niveles superiores, no tienen el mismo acceso al metalenguaje usado por el maestro para explicar aspectos gramaticales o similares. Junto a esto, no son capaces de pensar de manera abstracta.
- Dependiendo del ciclo en el que nos encontremos en la etapa de Educación Infantil, los alumnos no van a saber leer ni escribir. Este hecho supondrá una dificultad añadida a la hora de adquirir la nueva lengua, pues aún no han interiorizado su lengua materna.
- Relacionado con el punto anterior, destacar un término propuesto por Larry Selinker en la teoría innatista: *Interlanguage*, definido como “...a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ (NL) and the ‘target language’ (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner.” (En E. Tarone, 2006, p. 1). La principal característica de este término es que “fossiliza”, es decir, existe un punto en el aprendizaje de la segunda lengua que determina el nivel que un aprendiz va a lograr, esto es, dicho punto será el máximo al que aspirará en cuanto a desenvolvimiento en esa lengua. Pese a que podrá superarlo a través de la práctica; cursos... al final siempre recaerá hasta ese nivel de referencia. (En E. Tarone, 2006, pp. 1-2).

3.2.1. Historia de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera

El proceso por el cual un menor adquiere una lengua, ya sea la materna como la extranjera, es complejo y lento debido a que se tienen que dar una serie de cambios en el ámbito mental y psíquico del niño para que la nueva lengua se afiance de un modo adecuado (Murado Bouso, 2010, pp. 13-16). Muchas han sido las teorías que explican dicho proceso, pero cabe destacar entre todas ellas la propuesta por Stephen Krashen en

la década de 1970: *The Monitor Model*, compuesta por cinco hipótesis que explican el proceso de adquisición de la segunda lengua:

La primera, la *Acquisition-Learning hypothesis*, explica las dos maneras existentes a través de las cuales es posible llegar a dominar la lengua extranjera: la adquisición y el aprendizaje. La primera hace referencia a un proceso natural, automático e inconsciente en el que se presta mayor atención al significado de lo que se ha comunicado, más que a su forma. La segunda se produce cuando el estudio se centra en las reglas, es decir, se pone una atención consciente y se recibe una explicación explícita de ellas (En S. Krashen, 1982, pp. 10-11).

La segunda hipótesis, la *Monitor hypothesis*, establece la relación entre adquisición y aprendizaje. El aprendizaje o el conocimiento de las reglas gramaticales actúan como un monitor que entra en acción cuando el alumno necesita corregir aquello que ha dicho, su producción lingüística (*output*), gracias a la adquisición inconsciente y previa de esas normas. Los alumnos en la etapa de infantil no necesitan ese “aprendizaje”, esas reglas gramaticales, ya que están adquiriendo la lengua extranjera a través de un proceso subconsciente, pero el maestro debe guiar o sustituir dicho “aprendizaje”, es decir, actuar como monitor.

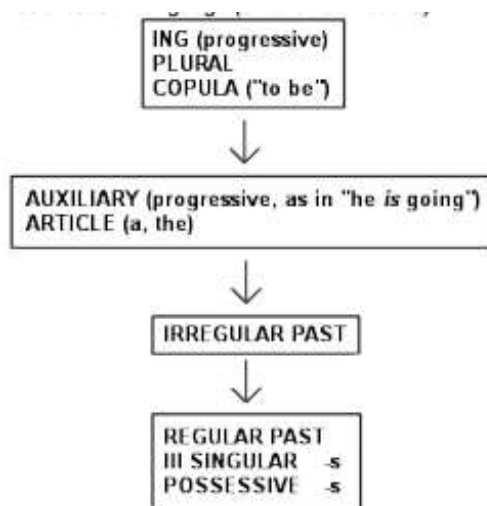
La tercera hipótesis, la *Input hypothesis*, explica que para que la adquisición del lenguaje tenga lugar, se tiene que presentar una estructura que contenga información superior a la que ya se domina. “We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ($i + 1$). This is done with the help of context or extra-linguistic information.” (S. Krashen, 1982, p. 21) Como maestros debemos asegurarnos de que nuestros alumnos nos entiendan, es decir, tenemos que utilizar un *comprehensible input*. Según Krashen (1982, p. 25) esta hipótesis predice que este tipo de input será útil para la adquisición de la lengua extranjera y tendrá ventajas para los alumnos si aparte de ser “...natural, communicative, roughly-tuned, comprehensible input...” contiene un nivel superior de competencia, esto es, $i+1$.

La cuarta hipótesis se denomina la *Affective-filter hypothesis*, que establece una relación entre las variables afectivas (motivación, ansiedad y confianza en uno mismo) y el proceso de adquisición de una segunda lengua, postulando que las adquisiciones variarán con respecto a la intensidad o nivel de sus filtros afectivos (S. Krashen, 1982,

p. 31). Esto es, aquellos alumnos con una alta ansiedad, una baja motivación y confianza en sí mismo tendrán dificultades para la adquisición. Los maestros debemos evitar esta situación y favorecer unas adecuadas condiciones psicológicas, reduciendo esa ansiedad a través de dinámicas relajadas y mecanismos que motiven y den confianza a los discentes.

La quinta hipótesis es la *Natural-Order hypothesis* la cual defiende que cualquier alumno que esté aprendiendo una lengua extranjera, seguirá un mismo orden a la hora de adquirir las reglas gramaticales y morfemas del idioma a través de un desarrollo secuencial. Según Krashen (1977), el orden es el siguiente:

Tabla 2: “Average” order of acquisition of grammatical morphemes for English as a second language (children and adults) (S. Krashen, 1982, p. 13)



Desde finales del siglo XIX y comienzos del XX han ido surgiendo diversos enfoques y métodos sobre la enseñanza de una lengua extranjera. Antes de continuar, se debería hacer una pequeña distinción entre Teoría, Enfoque (*Approach*) y Método. La primera hace referencia a la base en la que se sustentan y desarrollan los otros dos. El segundo estaría relacionado con la filosofía que se va a seguir en el aprendizaje, es decir, cómo se va a hacer. Tal y como define *Approach* H.D. Brown (2001, p. 16): “Theoretically well-informed positions and beliefs about nature of language, the nature of language learning and the applicability of both to pedagogical settings”. El último es la aplicación práctica del enfoque y de la teoría. A su vez, es el elemento en el que van a influir las creencias vigentes en el momento de su puesta en práctica en la clase. Para

H.D. Brown (2001, p.16), *Method* significa “A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives”.

Las corrientes teóricas y metodológicas surgidas en este último siglo se podrían recoger de la siguiente manera:

Tabla 3: Language learning/acquisition theories and their related teaching approaches and methods (Claus-Peter Neumann, 2013)

Theory	Teaching Approach(es)	Methods
Pre-theoretical period		Grammar-translation method
		The Direct Method
Behaviorism		The Audio-Lingual Method (ALM)
Innatism/Mentalism	The Comprehension Approach	The Natural Approach
		Total Physical Response (TPR)
		TPRS
		The Learnables
	The Humanistic Approach*	(De)Suggestopedia
		The Silent Way
		Community Language Learning (CLL)
Social Interacionism & Functionalism	Communicative Language Teaching (CLT)	“The Communicative Method”** (the weak version of CLT)
		Content-based Instruction (CBI) (a strong version of CLT)
		Task-based Language Teaching (TBLT) (a strong version of CLT)

* The relation between Innatism and the Humanistic Approach is one of coincidence in time and ideas rather than of direct influence.

** There really is no single “communicative method” that could be clearly defined, but rather a collection of practices that have in common certain principles.

Como recoge la tabla, el primer período surgido fue el pre-teórico (*pre-theoretical period*) cuyos métodos más representativos fueron:

Grammar-translation method: También conocido como *Classical Method* defiende, entre sus objetivos principales, el aprendizaje de la gramática, de vocabulario y el leer literatura. Con ello pretende lograr, de manera secundaria, un ejercicio intelectual y el entrenamiento de la mente. Su aprendizaje está basado en el método deductivo, donde el maestro explica en la lengua materna una determinada norma y después les da a los alumnos unas listas con vocabulario para que lo aprendan. Finalmente, se realizan unos ejercicios gramaticales y de traducción. La principal desventaja que presenta es la nula

estimulación de la habilidad comunicativa entre los alumnos. Como expone H. D. Brown (2001, pp. 18-19):

Prator and Ceice-Murcia (1979:3) listed the major characteristics of Grammar Translation:

1. *Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language.*
2. *Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words.*
3. *Long, elaborate explanations of the intricacies of grammar are given.*
4. *Grammar provides the rules for putting words together...*
5. *Reading of difficult classical texts is begun early.*
6. *Little attention is paid to the content of texts...*
7. *Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.*
8. *Little or no attention is given to pronunciation.*

The Direct Method o The Natural Method: La idea principal de este método es que el aprendizaje de la lengua extranjera sea parecido al de la materna, es decir, una gran cantidad de intercambios orales, usos espontáneos del lenguaje, mínimas traducciones... Se podrían resumir sus principios en los siguientes:

- Cualquier instrucción o explicación es dada en la lengua objetivo.
- La comunicación oral es fundamental al igual que la pronunciación.
- La gramática es enseñada de manera inductiva.
- Se enseñan y fomentan las habilidades auditivas y orales.

Las ventajas que presenta este método en comparación con los anteriores consisten en el aprendizaje por parte de los alumnos a través de la práctica (comunicación oral, pronunciación...), ya que ellos aprenden gramática y vocabulario, sin listas, gracias al *speaking* y *listening* en diferentes contextos. Por otra parte, las desventajas principales son que el método solamente funciona con grupos reducidos y que hay presente una gran cantidad de estrés por parte de los alumnos.

El siguiente período teórico surgido fue el del Conductismo o *Behaviorism*,¹ siendo considerado como la primera escuela de adquisición del lenguaje, “...teaching methodologists saw a direct application of such analysis to teaching linguistic patterns”

¹ Para mayor información sobre esta teoría, ver apartado: 3.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

(H. D. Brown, 2001, p. 23). Su método de enseñanza más conocido fue *Audiolingual Method*. Los principales objetivos de aprendizaje de este método eran:

- Aprender gramática y vocabulario en un contexto determinado para adquirir una gramática similar a la de un nativo.
- Practicar pronunciación y entonación a la vez que se fomenta y entrena la memoria.
- Prioridad: Desarrollar las habilidades orales para dominar todas las estructuras del lenguaje (fonética, morfología, sintaxis...).

La programación que seguía este método para las distintas actividades que llegara a desarrollar se basaba en una secuenciación de las estructuras lingüísticas, es decir, se comenzaba con dinámicas basadas en la escucha y se pasaba después a la producción oral. Finalmente, se fomentaba la lectura y la escritura. Por todo ello, se puede comprobar que se trata de un método que pretende fomentar, en primera instancia, la capacidad de producción oral del alumnado a través del desarrollo de las habilidades oral y de escucha para después leer y escribir. Como explica Opal Dunn (1983, p. 24) “Teachers can find ways of introducing the vocabulary orally in steps and later on flash cards before children are asked to read the page.” Las actividades están basadas en diálogos pre-establecidos donde la lección normalmente comienza...

...with a dialogue, which contains the structures and vocabulary of the lesson. The student is expected to mimic the dialogue and eventually memorize it... Often, the class practices the dialogue as a group, and then in smaller groups. The dialogue is followed by pattern drill on the structures introduced in the dialogue. (S. Krashen, 1982, pp. 129-130)²

Para lograr todo esto, el maestro recurre a Repeticiones o *Drills*. S. Krashen (1982, p. 130) expone: “*There are four basic drill types: simple repetition, substitution... transformation... and translation.*” Tras estas repeticiones, el docente explica lo que se ha hecho o dicho. Se podría resumir la enseñanza inductiva del vocabulario y de la gramática en cinco puntos clave:

² En nuestro caso, como se explicará en el análisis de la investigación, los “diálogos” consisten en la repetición de una determinada frase todos juntos y, después, individualmente.

1. El maestro muestra y describe una situación repetidas veces a los alumnos mientras éstos escuchan.
2. El grupo entero repite lo dicho por el docente varias veces y practican con ello.
3. Se realizan ejercicios en los que se practica con la nueva gramática.
4. Los alumnos leen, todos juntos, algún texto.
5. A veces, escriben algo sobre un tema.

Por todo ello, el rol desempeñado por los alumnos es un rol “reactivo” más que pasivo, ya que hasta que el maestro no les pregunta ellos no “reaccionan”. A su vez, los discentes deben repetir aquello que el docente les indica hasta que lo reproducen correctamente. En caso de que se cometieran errores, éstos deben ser corregidos inmediatamente, debido a que pueden convertirse en un hábito. Por otra parte, el rol del maestro se caracteriza por provocar las respuestas en el alumnado a la vez que los motiva y refuerza positivamente.

Tras el periodo conductista surgió la teoría innatista o mentalista propuesta por Noam Chomsky, donde términos como *Universal Grammar*, *Language Acquisition Device* o *Interlanguage* fueron acuñados.³ También fue en la década de los años 70 cuando Eric Lenneberg promulgó la *Critical Period Hypothesis* y Stephen Krashen su conocido *The Monitor Model*. Centrándonos en los métodos surgidos en este período, distinguir previamente dos tipos de enfoques: el *Humanístico* y el *Comprensivo*.

El primero de ellos comprende alguna de las ideas o aspectos de la teoría innatista. Es denominado también *Discovery Methods* donde el ser humano es el centro de atención y su principal objetivo es el de fomentar el autoconcepto que tienen los alumnos sobre sí mismos, siendo ellos el centro alrededor del cual se desarrollan los métodos. Son los discentes los que adquieren un mayor foco de atención dejando al maestro en un segundo plano cuyo rol es el de facilitador del conocimiento. Los principales métodos surgidos de este enfoque fueron:

- (De)Suggestopedia.
- The Silent Way.
- Community Language Learning (CLT).

³ Para mayor información sobre esta teoría y conceptos, ver apartado: 3.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

El segundo enfoque está basado, como su propio nombre indica, en la comprensión por parte de los alumnos del mensaje transmitido por el maestro, llegando a asimilarse con el método propuesto por S. Krashen. Tiene una gran relevancia en este enfoque el desarrollo de las destrezas comunicativas, especialmente la de escucha. Dicho enfoque se ve reflejado en dos métodos y una serie de materiales: *The Natural Approach*; *Total Physical Response* y *The Learnables*, respectivamente.

El primero de ellos, *The Natural Approach*, fue el mayor reflejo metodológico de la teoría de Krashen desarrollado por Tracy Terrell en 1983. Al tratarse de un método donde el principal objetivo es el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas personales, es decir, conversaciones, ir de compras, escuchar la radio... (H. D. Brown, 2001, p. 31), tal y como se desarrollaría en la adquisición de la lengua materna, las actividades que propone están basadas, principalmente, en la escucha y la lectura de textos, conversaciones... El maestro se comunica únicamente en la lengua extranjera, siendo su objetivo el transmitir un *input* adecuado y comprensible a sus alumnos.

The initial task of the teacher was to provide comprehensible input, that is, spoken language that is understandable to the learner or just a little beyond the learner's level... The teacher was the source of the learners' input and the creator of an interesting and stimulating variety of classroom activities—commands, games, skits, and small-group work. (H. D. Brown, 2001, p. 31)

Una de las diferencias con el *Direct Method* reside en las actividades, ya que éste se basa en *speaking drills* y *listening* mientras que *The Natural Approach* se caracteriza por actividades de escucha y de lectura (*listening* y *writing*). Por otra parte permite el uso de la lengua materna en éste último y los alumnos no tienen por qué hablar si ellos no se sienten listos para ello (*Silent Period* + *The affective-filter hypothesis*), aspectos que difieren en el *Direct Method*.

The Learnables, creado por Harris Winitz, son una colección de materiales basados en la comprensión auditiva por parte del alumnado.

Finalmente, el último método que forma parte del *Comprehensible Approach* es *Total Physical Response (TPR)*. Este método fue desarrollado por James J. Asher en 1977. "TPR is a method which is built around the coordination of speech and action in other words it is to teach language through activity... the most appropriate method for

young learners is TPR.” (Richards and Rodgers, 1999, p. 87) Se trata de un método similar al *Natural Approach* en el que se pretende enseñar la segunda lengua del mismo modo natural en el que es enseñada la materna, pues según el creador del TPR los alumnos desarrollan antes su competencia auditiva que la habilidad de hablar y esto es debido a que se les pide que respondan físicamente al lenguaje hablado. Una vez que esta comprensión se ha establecido, el habla en la segunda lengua se desarrollará de manera natural y sin esfuerzo (Richard and Rodgers, 1999). Al tratarse de un método que promueve la respuesta física, el estrés o la ansiedad que pudieran sufrir los alumnos durante el aprendizaje se ven reducidos al tratarse de actividades amenas y naturales. “...the learner is said to be liberated from self-conscious and stressful situations and is able to devote full energy to learning.” (Richard and Rodgers, 1999, p. 91) Por todo esto, se puede suponer que el objetivo general del TPR es el de promover un adecuado desenvolvimiento de las destrezas comunicativas, en concreto la auditiva, en los niveles iniciales a través de órdenes (*Open the door; Closet he window; Sit down...*) que requieren una respuesta física activa. Junto a esto, la gramática es enseñada de manera inductiva, pues el TPR requiere una atención inicial en el significado de los ítems antes que en su forma.

The movement of the body seems to be a powerful mediator for the understanding, organization and storage of macro-details of linguistic input... The imperative is a powerful facilitator of learning, but it should be used in combination with many other techniques. (Richard and Rodgers, 1999, p. 92)

Según Andrés Canga (N.d., p. 2) el TPR “implica que la retención es tanto mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Tal huella o rastro puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora (asociación a un movimiento o acción).” Es por ello por lo que este método tiene una serie de efectos mnemotécnicos positivos en la adquisición de la lengua extranjera producidos por “la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje.” (Canga, N.d., p. 2)

En cuanto al tratamiento del error, este método se basa en una corrección mínima, sin enfatizar el fallo, es decir, se corrige al alumno pero de manera indirecta. Esta metodología tiene sus limitaciones, ya que es realmente efectiva cuando se tienen en cuenta dos aspectos: El primero es que se lleve a cabo con un grupo reducido y el

segundo que se aplique en un nivel inicial, tal y como explica H. D. Brown (2001, p. 30): “It seemed to be especially effective in the beginning levels of language proficiency, but it lost its distinctiveness as learners advanced in their competence.” Esto es debido a que, como se ha explicado antes, los menores tienen menos vergüenza a “actuar” o representar una serie de palabras con acciones, tienen un mayor entusiasmo para aprender... Por otra parte, la primera comunicación que se establece entre padres e hijos es una combinación entre las respuestas físicas y orales.

El orden seguido a la hora de dar las consignas a los alumnos suele ser:

1. El maestro comienza enseñando el vocabulario en la lengua extranjera a través de explicaciones, gestos, imágenes, realia...
2. Todo el grupo dice y realiza el gesto correspondiente a una determinada palabra.
3. El maestro pide a los alumnos que señalen a los objetos.
4. Individualmente, los alumnos realizan la acción de la palabra.
5. Se escriben en la pizarra las nuevas palabras y estructuras para que los alumnos las copien.

En el experimento que se llevó a cabo, se respetaron todos los puntos a excepción del último, ya que no es posible aplicarlo al nivel de Educación Infantil, pues a esas edades aún tienen dificultades a la hora de escribir.

En cuanto al rol desempeñado por los alumnos está caracterizado por ser de tipo activo, en el que los discentes deben responder de manera física, individual y colectivamente, a las órdenes dadas por el maestro. En cuanto al papel de éste, juega un rol activo y directivo donde la interacción con sus alumnos es fundamental para facilitar y transmitir la adquisición de la lengua extranjera. “The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors.” (En Richard and Rodgers, 1999, p. 93)

Por último nombrar la teoría surgida, entre otros, con Jerome Brunner fue *Social Interactionism*,⁴ quien complementó el término propuesto por los innatistas de *Language Acquisition Device* con una nueva interpretación: *Language Acquisition Support System (LASS)* el cual “...refers to the importance of a child’s social support network, which works in conjunction with innate mechanisms to encourage or suppress

⁴ Para mayor información sobre esta teoría, ver apartado: 3.1.2. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

language development.” (Language Fix, 2009) A modo de resumen, lo que resaltaban los defensores de esta teoría era la importancia que tenían las interacciones del aprendiz con su entorno, ya que éstas ayudaban y eran básicas para la adquisición del lenguaje, siempre y cuando dichas interacciones fueran adecuadas (*comprehensible input*) y ofrecieran un *feedback* útil para el aprendizaje. Tanto el funcionalismo como el interaccionismo tuvieron una influencia importante en el enfoque denominado *Communicative Language Teaching (CLT)* cuyas características generales estaban basadas en la comunicación, el contexto y los aspectos pragmáticos. Según se desarrollaran éstas, A. P. R. Howatt distinguía dos versiones (*weak and strong version*) en las que se distinguían los distintos métodos de aprendizaje del enfoque. En la primera de ellas, la segunda lengua es enseñada de manera explícita antes de la comunicación, es decir, ésta se presenta primero para después practicar con ella y producirla. El método que sigue esta versión es *The Communicative Method*. En contraste con los anteriores métodos, éste no es uno cerrado sino una variedad de prácticas que siguen el mismo principio. En cuanto a la segunda versión, *strong version*, la lengua extranjera y su gramática es adquirida a través de su uso, de su práctica en la comunicación. Los dos métodos que la desarrollan de este modo son: *Content-Based Instruction* y *Task-Based Language Teaching*. (H. D. Brown, 2001).

3.2.3. Rol del maestro

A lo largo del último siglo, muchas han sido las metodologías surgidas en base a distintas teorías del aprendizaje cada una de ellas con sus ventajas e inconvenientes, así como la asignación de distintos roles a los maestros y a los alumnos. En este apartado, se van a exponer una serie de aspectos relacionados con la práctica educativa del docente de Educación Infantil.

El primer aspecto que se debe tener en cuenta es cuál va a ser el rol desempeñado por el maestro. Hay un gran espectro en el que poder situarlo tal y como dice H. D. Brown (2001, p. 200) “Think of the possibilities: authority figure, leader, knower, director, manager, counselor, guide, and even such roles as friend, confidante, and parent.” Dependiendo de la teoría o método de aprendizaje que se seleccione para transmitir la enseñanza de la lengua extranjera, el maestro deberá adoptar un rol determinado que se adapte a las necesidades de su alumnado. Paralelo a esto aparece el estilo de enseñanza

seguido por el docente el cual, según mi opinión, suele estar relacionado con su propia personalidad.

Tabla 4. Teaching Style (H. D. Brown, 2001)

shy	←→	gregarious
formal	←→	informal
reserved	←→	open, transparent
understated	←→	dramatic
rational	←→	emotional
steady	←→	moody
serious	←→	humorous
restrictive	←→	permissive

Relacionado con *The Monitor Model* de Stephen Krashen, en concreto, con el *optimal input*, el maestro debe ser capaz de simplificar y controlar el vocabulario que esté enseñando a sus alumnos. Según I.S.P. Nation (1990, p. 88) “If learners have a very limited vocabulary, then vocabulary needs to be taught through listening. The first requirement is that the teacher must be able to simplify and control.” Esto es, el docente debe respetar la hipótesis del *input* de S. Krashen, ya que a través de la simplificación logrará que los mensajes que transmita sean entendidos y comprendidos por sus alumnos. Junto a esto tendrá que desarrollar el control del vocabulario, es decir, hacerlo accesible a sus alumnos de distintas maneras (I. S. P. Nation, 1990):

- Clara pronunciación y pausas completas.
- Enfatizando y pausándose antes de palabras importantes.
- Aumentando la redundancia del mensaje a través de las repeticiones.
- Ofreciendo definiciones, gestos, imágenes, objetos reales...
- Dando oportunidad para el *feedback*.

Un punto que tienen en común distintas teorías es el aprendizaje centralizado en los alumnos, es decir, según Lynne Cameron (2008, p. 1): “Successful lessons and activities are those that are tuned to the learning needs of pupils, rather than to the demands of the next text-book unit,⁵ or to the interest of the teacher.” Es por esto por lo que el maestro

⁵ Aunque en la etapa de Educación Infantil no se utiliza un libro de texto como tal, normalmente se sigue una programación determinada de una editorial o una unidad didáctica específica.

debe escuchar a sus alumnos, para descubrir sus intereses y poder generar temas que los motiven a trabajar (Wallerstein, 1987), pues si el maestro no cree en las capacidades de sus alumnos, no los motiva ni refuerza y no se siente orgulloso de ellos, cualquier intento de enseñanza será nulo. Como destaca Suzanne Irujo (1998, pp. 84-85):

In addition to believing in the method, teachers must believe that the learners will succeed using the method... Lowered expectations, no matter what they are based on, always lead to lowered performance. It is essential that teachers become aware of their beliefs in many areas. They must believe in the methods they use, but they must also understand why they believe in them. They must believe in themselves, and in their own ability to implement the methods they use. Most importantly, they must believe in the children they teach.

Uno de los aspectos más peligrosos a los que puede llegar a enfrentarse un maestro reside a la hora de aplicar un determinado método o enfoque en el aula, puesto que si no se adaptan a él y al contexto pueden llegar a ser poco efectivos. Como destaca Suzanne Irujo (1998, p. 80) “when methods are implemented in different ways, the results can differ widely... because teacher implement them inappropriately. Methods themselves therefore cannot be adopted ready-made; each teacher must adapt the method to her own style and circumstances.” Es importante, por tanto, conocer las distintas metodologías, teorías, enfoques, etc. que tienen los educadores a su alcance, pero más importante es aún saber adaptarlas correctamente al contexto del aula, a las características del alumnado, a sus necesidades y deseos, etc.

El último aspecto a destacar en la labor docente es el conocer y preparar la programación adecuadamente, es decir, es importante tener una idea clara de cuáles son los objetivos a alcanzar de ésta (Opal Dunn, 1983).

4. ANÁLISIS

Tras haber realizado un recorrido histórico sobre aquellas teorías surgidas para explicar el desarrollo del lenguaje; las principales metodologías usadas para la enseñanza de una lengua extranjera y los factores que influyen en su impulso y adquisición, se va a exponer y, posteriormente, analizar un caso práctico llevado a cabo por el autor de este trabajo en un aula del tercer ciclo de Educación Infantil durante el mes de abril.

A modo de resumen, comentar que en la etapa de cinco años el alumnado mantiene relaciones globales y de continua interacción con el mundo exterior. Las relaciones sociales en esta etapa de infantil son, aunque diversas y numerosas, fuertes y comprensivas, existiendo una gran compenetración y aceptación por parte del alumnado. Se encuentra ante un proceso de adaptación y amoldación a la sociedad, elemento fundamental para que se pueda producir el desarrollo del niño/a. Teniendo en cuenta esto, se parte de las ideas previas de los alumnos, es decir, se les hace pensar sobre el trabajo que están realizando, consiguiendo así, un razonamiento lógico que, junto con el contexto, fomenta una serie de habilidades sociales como el diálogo. Se da una gran importancia al aprendizaje relacionado con el propio cuerpo y con los objetos del entorno, favoreciendo así la creatividad infantil.

El objetivo principal de esta investigación ha sido el conocer y contrastar los resultados obtenidos de la aplicación de dos metodologías diferentes a la hora de enseñar nuevo vocabulario concreto, es decir, basándonos en una técnica metodológica donde el rol de los alumnos es más activo y en otra más pasivo, averiguar cuál de ellas tiene unos resultados más positivos en el aula. Las dos metodologías seleccionadas han sido: *Audio-lingual Method* o *ALM* (perteneciente a la corriente conductista) y *Total Physical Response* o *TPR* (correspondiente al innatismo o mentalismo, más específicamente, al enfoque comprensivo).⁶

⁶ Para mayor información sobre estas metodologías, ver apartado: 3.2.1. Historia de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera.

4.1. Contextualización

Actualmente, hay una gran variedad de centros educativos en la capital oscense en los que se llevan a cabo proyectos bilingües. El motivo por el que se ha escogido el siguiente colegio y grupo de referencia ha sido, simple y llanamente, porque las fechas en las que se realizó la investigación coincidieron con el período de prácticas IV y este hecho suponía una ventaja a la hora de realizarla, puesto que ya existía un conocimiento previo sobre el alumnado, sus capacidades y el centro, así como una relación mutua de total respeto y confianza. Por ello, antes de comenzar la investigación se explicó en qué consistía exactamente; cuál era su objetivo a lograr y se pidió permiso para llevar a cabo la misma y, tanto por parte de la dirección del propio colegio como por parte de la tutora del aula de cinco años, no hubo objeción alguna para su elaboración, en todo momento se estuvo colaborando para que la investigación se pudiera realizar sin ningún tipo de obstáculos.

4.1.1. Centro educativo

El centro escogido para la investigación ha sido el Colegio San Viator. Éste se encuentra localizado en la ciudad de Huesca, en la Calle del Parque, nº 15. El colegio San Viator es un centro escolar de educación cristiana el cual ha estado ejerciendo su labor educativa, desde 1926, en la ciudad de Huesca. Los pilares básicos en los que se sustenta dicha labor son “la concepción cristiana de la persona y del mundo... ofreciéndose como medio válido para la formación integral de niños y jóvenes (En *sanviatorhuesca.com*, N.d.). El Colegio San Viator comienza su jornada, de lunes a viernes, a las 9.00 h. hasta las 12.00 h. por las mañanas. Por la tarde, reanuda su actividad a partir de las 15.00 horas hasta las 17.00 h.

Por otra parte, el colegio ha implantado este año en el primer ciclo de infantil y de primaria el proyecto de Bilingüismo. Aunque, oficialmente, no está instaurado en el resto de ciclos, el centro promueve la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso inglés, en todos los niveles. La diferencia entre aquellos ciclos que tienen el proyecto bilingüe y los que no, es que en los primeros, la mayoría de las materias se imparten en la lengua extranjera (con explicaciones posteriores también en la materna) y, en los segundos, es decir, aquellos que no forman parte aún de dicho proyecto, se trabaja mayoritariamente en la primera lengua, pero se fomenta el uso de la inglesa para que los

alumnos vayan familiarizándose con ella a través de la introducción de vocabulario nuevo aislado, oraciones de cortesía (*Can I go to the toilet?*), etc. A su vez, los alumnos ya poseían un pequeño conocimiento sobre esta lengua, por lo que ha sido una ventaja a la hora de poner en práctica la investigación.

4.1.2. Clase de referencia

El aula de referencia ha sido la de 5 años A (3º de Infantil) cuya maestra es María del Mar Bescós Esteban y estaba compuesta por veintitrés alumnos: diez chicas y trece chicos. Es un aula con un inexistente porcentaje de inmigración, pues la totalidad de ésta está formada por alumnos/as de nacionalidad española. La cohesión del grupo-clase es muy buena y variada. De vez en cuando, podía surgir algún problema o conflicto aislados, siendo comunes en más de un aula del centro, entre algunos alumnos y alumnas por motivos insignificantes durante los recreos o en la propia clase, pero aun así el grupo se apoya y colabora mutuamente, siendo las relaciones interpersonales, en lo general, muy positivas.

En lo relacionado con las características cognitivas y lingüísticas del alumnado, destacar, mínimamente, tres situaciones: Las dos primeras hacen referencia a dos alumnas M. y J. Son unas alumnas a las que leer un determinado texto les supone un gran esfuerzo. Saben leer y entienden lo que leen, pero su ritmo es notablemente inferior al de sus compañeros. La tercera situación, M., es un alumno con el que se ha llegado a pensar (no proponer) recibir apoyo por parte de la psicóloga del centro, pues su ritmo en determinadas ocasiones es extremadamente lento pese a que comprende y entiende, la mayoría de las veces, las cosas que se le preguntan o que se están trabajando. Estos discentes han ido progresando notablemente en sus respectivas dificultades. Pese a estas tres situaciones, se puede decir que ningún alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales.

Respecto al nivel de inglés de los alumnos, nos encontramos con un amplio espectro de variedad (haciendo referencia a los aspectos de escucha y producción oral). El aula posee, por una parte, discentes cuya comprensión de esta lengua extranjera es notablemente superior al resto de sus compañeros, alrededor de unos siete. Los motivos son diversos: clases extraescolares o particulares que refuerzan el aprendizaje de este idioma; mayor motivación para su adquisición; implicación y fomento de la lengua por

parte de los padres... En el otro extremo del espectro, están los alumnos (aproximadamente unos cuatro), cuya dificultad para comprender el nuevo idioma es destacable. No estoy queriendo decir que no lo asimilen, sino que precisan de un mayor tiempo y dedicación para lograrlo, ya sea refiriéndonos a su lengua materna como a la extranjera.

La relación con la maestra hace que el aprendizaje sea ameno y se logre una alta participación y motivación por parte de todo el grupo-clase, lo que facilitó la observación y el análisis posterior de la investigación.

4.1.3. Grupo Experimental y Grupo de Control

Con el objetivo de poder facilitar y comparar de manera más efectiva y válida, es decir, recogiendo únicamente aquello que se pretende medir y no otras cosas (En García Pérez, 2003, p. 197), los posibles beneficios de la aplicación de una u otra determinada técnica metodológica, se realizaron dos grupos durante la investigación: El primero fue el experimental y el segundo el de control. Como se ha comentado al principio de este apartado, el número de alumnos presentes en el aula era de veintitrés: diez chicas y trece chicos. En un primer momento, se comentó con la tutora del grupo la manera de poder organizarnos para realizar la investigación y que el desarrollo de las actividades que ella tenía programadas para una semana determinada no se viera excesivamente modificado, básicamente por evitar a los alumnos un desconcierto debido a los cambios organizativos que se podrían producir durante la investigación. Finalmente, se acordó que los días en los que se llevaría a cabo el estudio serían los lunes y los miércoles por las tardes. El motivo por el que se escogieron estos dos días fue que el grupo tenía clase de Educación Física y era posible dividirlo. Con esto se buscaba que mientras la mitad de los alumnos estaban con la tutora en el gimnasio, la otra mitad estuvieran con el alumno de prácticas ayudándole a realizar la investigación correspondiente, para después cambiar dichos grupos, es decir, el equipo que estaba con la tutora pasaba a estar con el alumno de prácticas y el que estaba con éste último iba con la maestra. Normalmente, el tiempo que se le dedicaba a cada grupo en la investigación no excedía los 30 minutos, favoreciendo así su rápida incorporación a la clase de Educación Física.

El grupo experimental estaba compuesto por once alumnos (cinco chicas y seis chicos) a los que se les aplicó la metodología afín a la corriente innatista, en concreto,

Total Physical Response. El grupo de control lo formaban doce alumnos (cinco chicas y siete chicos) y la metodología asignada para ellos fue el *Audio-lingual Method*, correspondiente a la corriente conductista. Como defiende Opal Dunn (1983, pp. 29-30) “Young children need to be treated as individuals by the teacher if optimum learning is to take place... classes should not be too big.” Estas dos técnicas metodológicas fueron escogidas por diversos motivos: Por su pertenencia a dos corrientes teóricas distintas (innatismo y conductismo); por ser ambas de ámbito práctico pero una más activa (TPR) y la otra más pasiva (ALM); por poder aplicarse con grupos reducidos... En cuanto a la composición de los grupos, ésta se realizó teniendo en cuenta los distintos niveles de destreza que presentaban los alumnos en la lengua extranjera de inglés. Con la ayuda de la tutora se fueron comentando aquellos aspectos relevantes que caracterizaban al alumnado y así poder formar dos grupos lo más equilibrados posibles en cuanto a destreza en el idioma se trataba. A cada equipo se les enseñó el mismo número de palabras divididas en dos bloques: El primero, denominado verbos simples debido a que eran palabras aisladas (*Jump; Walk; Run; Fly; Swim*) y el segundo fue llamado grupos verbales pues eran oraciones con mayor número de palabras (*Wash your face; Wash your hands; Brush your teeth; Brush your hair; Get up; Go to bed*), lo que hizo un total de once palabras/oraciones transmitidas, cada una con su respectiva respuesta física en la situación del TPR y su adecuada traducción y repetición en el caso del ALM.

4.2. Análisis y recopilación de datos

La investigación siguiente se inició el lunes día 7 de abril y finalizó a principios del mes de mayo, en concreto el miércoles día 7, siendo el número total de intervenciones de cuatro (7, 9 y 28 de abril y 7 de mayo), ya que debido a motivos de organización y de tiempo no se pudieron realizar un mayor número de encuentros. Pese a esto, se han podido recoger suficientes datos relevantes y significativos al respecto.

A continuación se va a exponer el estudio realizado con cada uno de los grupos por separado y los datos obtenidos, para así poder compararlos objetivamente y valorar los resultados en el apartado siguiente. Con ambos grupos se siguió el mismo proceso a la hora de presentar, realizar y evaluar la investigación. El mismo estaba basado en tres fases claramente definidas por Lynne Cameron (2008, pp. 31-32) “Preparation-Core activity-Follow up”, las cuales en mi caso equivaldrían a una fase de presentación de la

sesión, de desarrollo de la actividad principal y de comprobación individual de la misma, respectivamente. Por otra parte, al terminar la investigación se preguntó a los alumnos cuál había sido su experiencia y qué opinaban al respecto. Un aspecto importante a destacar que se llevó a cabo con ambos grupos está relacionado con la opinión de Suzanne Irujo (1998, pp. 86-88) sobre la involucración de los alumnos en el diseño, realización, presentación... de las actividades: “Teachers who share the planning process with their students help their students to realize that they are responsible for their own learning.” El grupo de referencia es de la etapa de infantil y estas palabras van dirigidas para niveles superiores, pero aun así se debe, como defiende Krashen en una de las hipótesis de su *Monitor Model*, reducir la ansiedad de los alumnos haciéndoles partícipes de la actividad y creando un ambiente relajado y seguro contándoles previamente en qué va a consistir la misma, cómo se va a hacer, por qué, durante cuánto tiempo... Por ello mismo, antes de comenzar con cualquiera de los dos grupos se les comentó que tenían que “ayudar, durante un rato, a su profe de prácticas a hacer unos deberes muy importantes que le habían mandado desde la universidad.” Tras esto se les explicó en qué iba a consistir la actividad y se ofrecieron un par de ejemplos para que estuvieran familiarizados con la misma.

En el caso del Grupo 1, el grupo experimental, estaba compuesto por once discentes a los que se les aplicó la técnica metodológica del *Total Physical Response* la cual está caracterizada, principalmente, por exigir como respuesta por parte de los alumnos una acción física activa. La duración de cada sesión, aproximadamente, fue de unos 20-30 minutos donde se llevaron a cabo tres turnos de repeticiones⁷ para cada uno de los grupos de palabras (verbos simples y grupos verbales). Las primeras y segundas repeticiones tuvieron un carácter grupal, mientras que las terceras fueron individuales con el objetivo de poder comprobar, alumno por alumno, si habían comprendido o podían reproducir la palabra o palabras en cuestión. En este caso, cada una de las palabras propuestas tenían su gesto correspondiente: *Jump* (saltar); *Walk* (mover las piernas despacio); *Run* (mover las piernas deprisa); *Fly* (agitar arriba y abajo los brazos); *Swim* (mover los brazos hacia delante); *Wash your face* (pasarse las manos por la cara); *Wash your hands* (frotarse las manos); *Brush your hair* (peinarse con la mano); *Brush your teeth* (pasar un dedo por los dientes); *Get up* (despertarse); *Go to bed*

⁷ Entendiendo las repeticiones en el TPR como distintos turnos (grupales e individuales) en los que se practica con todas las palabras.

(poner las manos como “almohada”). Al tratarse de un método que está menos centrado en la respuesta oral y da menos oportunidades a que el alumno hable, se esperaba que los discentes respondieran principalmente de manera física, con gestos, pero si había alguno que respondía también oralmente no se ponían inconvenientes a que lo hiciera, incluso si su pronunciación no era la correcta. Lo que se buscaba era la respuesta física, fuera o no acompañada de una oral adecuada.

Durante el comienzo de la primera sesión, el día 7 de abril, los alumnos estuvieron algo tímidos para realizar la actividad hasta que una de las alumnas les dijo al resto que “tenían que hacerlo bien para que a Javi le pusieran un puntito verde.”⁸ Tras este comentario, todos estuvieron más involucrados en la sesión y llegaron a tomársela como un juego en el que debían memorizar cada palabra con su gesto. El primer día, como se puede comprobar en el Anexo 3, los verbos en los que los alumnos tuvieron mayores dificultades fueron *Swim* y *Fly* (8 de 11 lo hicieron bien), ya que los demás enseguida los comprendieron y gesticularon correctamente. En la primera repetición de los verbos simples hubo que insistir más en ellos, básicamente por ser la primera; pero la segunda fue más fluida, siendo el verbo *Swim* el que poseía mayor dificultad para reproducirlo en general. Con la tercera repetición, la individual, se añadió a este último el verbo *Fly* comentado anteriormente. No se dio excesiva importancia a este hecho ya que se trataba del primer contacto y sesión por lo que no se puede hablar de adquisición. En el caso de los grupos verbales hubo un mayor número de alumnos, más de la mitad (6 de 11), que tuvieron dificultades para comprender dichas palabras debido principalmente a que eran oraciones con más de 2 palabras en comparación con los verbos simples. A lo largo de las repeticiones grupales, los grupos verbales más costosos fueron *Wash your face/hands* y *Brush your teeth*, disminuyendo el número de fallos de la acción *Wash your hands* en la segunda repetición. Finalmente, en la tercera repetición volvieron a aparecer estas tres acciones como las más destacadas. Al igual que antes, no se prestó mayor preocupación por ser el primer día.

El segundo día, miércoles 9 de abril, los alumnos estaban más colaboradores que la sesión anterior e incluso llegaron a comenzarla sin que el alumno de prácticas se lo dijera. Con el turno de las repeticiones grupales e individuales, el verbo *Swim* volvió a distinguirse como uno de los que más costaba adquirir por parte de los alumnos (dos

⁸ En esta clase, cuando un alumno acababa los deberes; se portaba bien... su comportamiento positivo se veía reforzado con un punto verde que al final de la semana se canjeaba por cromos.

alumnos se equivocaban). Otro verbo a destacar, *Walk*, parecía que presentaba dificultades entre un par de alumnos, pero con las siguientes repeticiones lo afianzaron mejor. En cuanto a los grupos verbales, *Wash your face*, presentó dificultades únicamente en la primera repetición grupal pues en la siguiente ningún alumno volvió a cometer un fallo con dicha acción. Fallos comunes a las tres repeticiones fueron las estructuras *Brush your hair/teeth*, pese a que los alumnos comprendían las palabras *hair* y *teeth*. El problema residía en el verbo *brush* (tres alumnos seguían sin reproducir la acción correspondiente). Desde este momento, se hizo mayor hincapié en esta acción para comprobar si al final del estudio esta metodología facilitaba la adquisición de dicho verbo recurriendo a una entonación diferente y a un tono de voz distinto para recalcar la importancia de la palabra.

En la tercera sesión, día 28 de abril, el verbo *Swim* seguía siendo costoso para una de las alumnas, que no terminaba de adquirirlo. El resto de discentes parecía haber comprendido y asimilado todos los demás verbos. Relacionado con los grupos verbales, se volvió a observar la misma situación de la sesión anterior, pero con la diferencia de que ya no afectaba a tres alumnos sino únicamente a la que también tenía dificultades con el verbo *Swim*.

Por último, el día 7 de mayo, se llevó a cabo la sesión final donde ningún alumno tuvo problemas con los verbos simples, pero sí con los grupos verbales, en concreto la misma alumna que en sesiones anteriores y con la acción *Brush your teeth*. Pese a esto, el porcentaje de éxito medio se situó en un 80.65%, entendiendo dicho porcentaje como la media obtenida del número total de alumnos que en las terceras repeticiones o turno (los individuales) no tuvieron problema alguno con los verbos simples y grupos verbales.

En el caso del Grupo 2, el grupo de control, estaba formado por once alumnos el día de la primera sesión y por doce los restantes, debido a que faltó uno el día que se inició la investigación. La metodología que se les aplicó fue el *Audio-lingual Method* caracterizada por fomentar las habilidades orales (en nuestro caso, *listening* y *speaking*) a través de múltiples y constantes repeticiones o *drills*. Como se comentaba en el apartado 3.1.2. *Teorías sobre el desarrollo del lenguaje*, el ALM basa sus actividades en diálogos pre-establecidos. En el presente trabajo, estos “diálogos” son entendidos como repeticiones de una serie de palabras previamente expuestas que los alumnos deben

repetir correctamente, ya que si alguno de ellos no las pronunciara adecuadamente se les haría repetir hasta que lo logran. Esto es debido a que para esta metodología y su teoría subyacente (conductismo), los errores deben ser inmediatamente corregidos. El desarrollo de la investigación con esta segunda metodología tendrá un componente más pasivo, reactivo, etc. por parte de los alumnos, puesto que no repetirán las palabras hasta que el alumno de prácticas se lo indique, tanto grupal como individualmente. Va a ser una metodología menos dinámica que el *TPR* basada, principalmente, en repetir las palabras indicadas anteriormente, es decir, el alumno de prácticas dirá: “Andar se dice *Walk*”; “Volar se dice *Fly*”, etc. y los discentes tendrán que repetirlo. La manera de aplicar este método ha consistido en una adaptación propia del ALM a la edad y los conocimientos de los alumnos, debido a que la traducción no se suele utilizar en este método; las palabras nuevas se suelen introducir en un contexto que los explique, por ejemplo, un diálogo que deje las palabras claras. A causa de la edad y los pocos conocimientos de inglés del alumnado, éstos no hubieran entendido a lo mejor el significado de las palabras del diálogo, por lo que se optó por proporcionarles las palabras en base a las traducciones arriba nombradas. En todo caso, habrá los mismos turnos y modos de repetición (dos grupales y una individual) que en la situación del Grupo 1.

Como se ha comentado, el primer día, el Grupo 2 estaba formado por once alumnos en vez de doce que serían el resto de sesiones. Este equipo ya venía con mayor motivación debido a que sus compañeros les habían comentado algunos aspectos del trabajo que iban a tener que desarrollar. Dicha motivación se utilizó para favorecer la confianza del grupo y mermar su posible timidez o vergüenza al principio. Los resultados de la primera sesión, que se adjuntan en los Anexos 3 y 4, mostraban una clara diferencia entre ambos grupos, pues en el primero tres y seis alumnos presentaban dificultades con los verbos simples y grupos verbales, respectivamente; mientras que con el segundo grupo eran siete los alumnos con problemas para la reproducción de los verbos simples y ocho para los grupos verbales. Como dato curioso, los verbos afectados que se produjeron en el Grupo 2 fueron los mismos que se cometieron en el 1, es decir, en los verbos *Swim*; *Walk* y *Fly* y en las acciones *Wash your hands/face* y *Brush your teeth/hair*. El dato positivo a destacar fue que a medida que se avanzaba con las repeticiones, el número de verbos simples y grupos verbales fallados se redujo en uno al reproducirlos más lentamente.

El segundo día hubo una evolución positiva, puesto que la mitad de los alumnos ya parecía que habían adquirido gran parte de los verbos simples (6 de 12). También se produjo un aumento en el número de aciertos de los grupos verbales (5 de 12). En ambos casos, las palabras que presentaban más dificultades para su adquisición por parte del alumnado seguían siendo las nombradas en el párrafo anterior.

En la tercera sesión se continuaba el mismo patrón que en las dos anteriores, pero con la diferencia de que el número de alumnos que parecían adquirir las palabras seguía en aumento (8 para los verbos simples y 6 para los grupos verbales). Solamente cuatro discentes presentaban dificultades para los verbos *Swim* y *Walk* y seis para los grupos verbales *Brush your teeth/hair*.

Finalmente, la última sesión fue la que aportó los datos más positivos puesto que, pese a que las palabras de mayor problemática para el alumnado seguían siendo las mismas desde el principio, un 75% de ellos produjo los cinco verbos y casi un 60%, es decir, siete de doce discentes, los grupos verbales.

En los Anexos 3 y 4 se detallan con mayor precisión el número de alumnos que produjeron y adquirieron cada una de las palabras (en el tercer turno, el individual) por grupo y día. Los porcentajes expuestos en las siguientes tablas han sido calculados en base al número de alumnos que en las terceras repeticiones, es decir, las individuales, no han tenido problema alguno en representar o reproducir los verbos simples o grupos verbales. A continuación, se plasman dos tablas que recogen diversos datos sobre la evolución en la adquisición de los grupos de palabras (Verbos simples y Grupos verbales) por parte de los dos equipos de alumnos durante las sesiones correspondientes de la investigación. Primeramente, se muestra el porcentaje de éxito por día, grupo y tipo de palabras y después el de éxito por grupo y día, con el objetivo de poder disponer de resultados numéricos que muestren una progresión en el aprendizaje de las palabras anteriormente nombradas.

Tabla 5. Porcentajes de éxito por día, grupo y tipo de palabras

		Día 1 07/04/14	Día 2 09/04/14	Día 3 28/04/14	Día 4 07/05/14	Media
Grupo 1: <i>TPR</i>	Verbos simples	72.7%	81.8%	90.9%	100%	86.35%
	Grupos verbales	45.45%	72.7%	90.9%	90.9%	75%
Grupo 2: <i>ALM</i>	Verbos simples	36.4%	50%	66.6%	75%	57%
	Grupos verbales	27.3%	41.6%	50%	58.3%	44.3%

Tabla 6. Porcentaje de éxito por día y grupo.

	Día 1 07/04/14	Día 2 09/04/14	Día 3 28/04/14	Día 4 07/05/14	Media
Grupo 1: <i>TPR</i>	59%	77.25%	90.9%	95.45%	80.65%
Grupo 2: <i>ALM</i>	31.85%	45.8%	58.3%	66.65%	50.65%

5. RESULTADOS

Como se puede comprobar a través de las diversas tablas que recogen los datos obtenidos de la investigación, los cuales pueden servir de referencia para una futura aplicación práctica en el aula, ambas metodologías han tenido un éxito aceptable en los alumnos y en la adquisición de las palabras por parte de éstos. El resultado del éxito general obtenido en números absolutos, tal y como se muestra en la Tabla 6, ha sido de un 95.45% en el caso del Grupo 1 (*TPR*) frente a un 66.65% en el Grupo 2 (*ALM*). La diferencia que presentan equivale a casi 30 puntos porcentuales, reflejando una clara ventaja la aplicación de la metodología *TPR*. Pese a esto, los alumnos de ambos grupos no terminaron de adquirir ciertas palabras referidas a los grupos verbales, principalmente, *Brush your hair*, *Brush your teeth* y, en menor medida, *Wash your face* por lo que se interpreta como un aspecto común a ambos equipos donde la dificultad no reside en la técnica metodológica sino en las palabras que componen esas frases, es decir, a la mayoría de los alumnos les costaba adquirir el verbo *brush*, lo que hacía que el resto de la frase no la consiguiera reproducir correctamente pese a que sabían su significado.

A modo general, ambas técnicas metodológicas han presentado una evolución ascendente a medida que se desarrollaban las sesiones: El *TPR* comenzó el primer día con un éxito del 59% hasta acabar el último día con un 95.45%. En el caso del *ALM* también se produjo, aunque en menor medida un aumento positivo, pues comenzó con un 31.85% y finalizó con un 66.65%, mostrando los dos un incremento en el porcentaje del éxito. Como se ha comentado, ambas metodologías presentaron una importante variación que rondaba los 35 puntos. Ante este hecho, no deja de sorprender que el éxito aumentara prácticamente lo mismo, pero si se tienen en cuenta los porcentajes iniciales y finales, se comprueba que la técnica del *TPR* facilitó la adquisición y producción de las palabras de una mayor parte de los discentes. Si se analizan los datos de manera individual, es decir, por día y grupo de palabras se puede comprobar que la variación entre el Grupo 1 y el 2 comienza con 36.3 puntos porcentuales de diferencia en relación con los verbos simples y 18.15 puntos en los grupos verbales finalizando con 25 y 32.6 puntos, respectivamente. En el primer caso, se observa una reducción en la diferencia entre ambos, mientras que en el segundo se produce una acentuación de dicha divergencia pese a que en los dos grupos de alumnos el porcentaje de éxito abarcó a un

mayor número de discentes. La explicación reside en que este porcentaje creció más rápidamente en el caso del *TPR* que en el del *ALM*.

Centrándonos en la progresión del Grupo 1 (*TPR*), el primer día del estudio muestra un porcentaje inicial de éxito general del 59% en el que 8 de cada 11 alumnos, un 72.7%, produjeron correctamente todos los elementos de la categoría de verbos simples y 5 de cada 11, un 45.45%, los de los grupos verbales. En contraste con el Grupo 2 (*ALM*), éste comenzó con un 31.85% de porcentaje de éxito inicial donde 4 de 11 alumnos (36.4%) adquirieron correctamente los verbos y 3 de 11 (27.3%) las acciones. Aunque los primeros resultados del *TPR* son más positivos que el *ALM*, llama la atención que más de la mitad de los alumnos no logran producir algunos de los grupos verbales (*Brush your teeth/hair* y *Wash your hands*), pero más sorprendente es el segundo caso ya que solamente tres alumnos lo hicieron correctamente. La explicación a esta situación está justificada pues se trataba de la primera sesión, la introductoria, y los discentes aun no estaban familiarizados con el lenguaje, hecho fundamental que se ha de dar en todo proceso de adquisición para poder reproducirlo posteriormente (Opal Dunn, 1983, pp. 23-24).

El segundo día, se tuvo en cuenta lo observado en la sesión anterior y se aplicó el consejo defendido por Opal Dunn (1983, p. 50) en el que el maestro puede recurrir a una entonación diferente, a un tono de voz distinto para recalcar la importancia de una determinada palabra o hacer notar que se trata de otro idioma. Esta idea se aplicó a ambos grupos, pero se hizo mayor hincapié en el Grupo 2 y, tal y como muestran los resultados de este equipo, se logró un aumento del éxito que llegó hasta el 50% de los alumnos en la categoría de verbos simples y casi un 42% en los grupos verbales. Ante este incremento, en el resto de las sesiones se siguió manteniendo este consejo. En cuanto al Grupo 1 también se produjo un crecimiento que estuvo cerca de alcanzar el 82% de éxito (9 de 11 alumnos) en los verbos simples y un 73% (8 de 11) en los grupos verbales.

La tercera sesión del Grupo 1 se caracterizó principalmente por alcanzar el mismo porcentaje en las dos categorías, un 90.9% de éxito entre los alumnos (10 de 11). La situación del Grupo 2 siguió dando resultados que mostraban un aumento en el porcentaje del éxito hasta obtener el 66.6% (8 de 12) en los verbos simples y el 50% en los grupos verbales.

Finalmente, la última sesión logró que la totalidad de los componentes del Grupo 1 adquiriera y produjera correctamente todos los verbos. El porcentaje de éxito de los grupos verbales de este grupo se mantuvo igual que en el tercer día, un 90.9%. Por otra parte, tres cuartas partes del Grupo 2 repitieron de manera adecuada los verbos simples, mientras que 5 alumnos tuvieron dificultades con los grupos verbales, dando un porcentaje del 58.3%.

A modo de resumen de las cifras anteriormente nombradas, la totalidad de los alumnos del Grupo 1 adquirieron y produjeron correctamente los verbos a través de la técnica metodológica del *TPR* frente a 9 alumnos del Grupo 2 (75%) a los que se les aplicó el *ALM*. En el caso de la categoría de los grupos verbales, fueron 10 los alumnos del primer grupo (90.9%) que obtuvieron un resultado satisfactorio si se compara con los 7 del Grupo 2 (58.3%).

Por todo ello y pese a que las dos técnicas metodológicas reflejaron un incremento en el porcentaje de éxito entre el alumnado, se puede concluir que en ambas categorías de palabras, el *Total Physical Response* ha tenido un resultado más positivo que el *Audio-Lingual Method*, en concreto, 30 puntos por encima.

6. CONCLUSIÓN

Al comienzo de este trabajo se planteaban unos objetivos que se pretendían responder a lo largo de la elaboración del presente estudio. En lo referido al objetivo principal, es decir, qué tipo de metodología es la más aconsejada aplicar en la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil, se han obtenido diversos resultados al respecto a través de las distintas tablas y porcentajes anotados a lo largo de la aplicación de la presente investigación en el aula de tercero de infantil del Colegio San Viator de Huesca.

Como se ha ido explicando en los distintos apartados del trabajo, hay un gran número de teorías, enfoques, metodologías, etc. que explican, orientan y desarrollan la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil. En el caso de esta investigación, se han seleccionado dos técnicas metodológicas distintas pertenecientes cada una a diferentes teorías: *Total Physical Response*, referente a la corriente innatista y el *Audio-Lingual Method*, correspondiente al conductismo. Apoyando la siguiente conclusión en los datos obtenidos a través del estudio, la metodología *TPR* ha sido la que mayor efectividad y mejores resultados ha demostrado tener con este grupo de alumnos y en comparación con el *ALM*. Este hecho puede ser explicado si se tienen en cuenta una serie de aspectos que caracterizan al *TPR* y que lo diferencian notablemente de la otra metodología. Primeramente el *Total Physical Response*, como su propio nombre indica, necesita que el alumnado produzca una respuesta física total ante el aprendizaje de la lengua extranjera, ya sea a través de rimas, canciones, juegos, órdenes, etc. Lo fundamental es que los discentes se sientan involucrados en la tarea que están realizando, que sean partícipes y sean conscientes de que su aprendizaje depende, en gran medida, de ellos mismos. A su vez, este tipo de metodología favorece en el alumnado un período de tiempo en el que interiorizan y relacionan cada palabra, verbo, orden, etc. con un movimiento o acción concreto a partir de un “juego” porque, personalmente, pienso que el mejor modo de enseñar y transmitir una serie de contenidos es a través del juego o actividades que sean lo más dinámicas posibles para los alumnos, siempre y cuando se responda a sus necesidades y se les logre motivar lo suficiente como para que se olviden de que “están aprendiendo” mientras se divierten. Como se destaca en Annamaria Pinter (2006, p. 49-50), se recomienda comenzar con actividades que requieran una respuesta no verbal por parte de los alumnos, es decir, a través de la escucha de rimas, canciones, cuentos, órdenes, etc. y que después las

recreen usando acciones en vez de intentar inmediatamente que las produzcan con un lenguaje oral. Se debe dar a los alumnos un período de tiempo para que absorban e interioricen ese lenguaje antes de que lo produzcan oralmente, puesto que ellos no están interesados en el modo en que funciona el lenguaje, sino que lo que desean es conocer su significado con el objetivo de poder aplicarlo y usarlo para jugar a un juego, cantar una canción, representar una historia... Por ello las acciones, los gestos, la mímica, etc. ayudan en este aprendizaje. Es por este motivo por el que el *TPR* ha funcionado de una manera tan exitosa en el aula, pues ha permitido al alumnado un disfrute y una interiorización del aprendizaje a través de un “juego de acciones”.

A partir de estos comentarios, no se pretende ni criticar ni desprestigiar ni elogiar una u otra técnica metodológica sino simplemente mostrar a través de unos datos objetivos cuál ha sido el resultado de su aplicación en estos grupos concretos, de un centro concreto y de una zona concreta. No son resultados que se puedan generalizar, ya que sólo hacen referencia a unos alumnos determinados. Aun así, en defensa del *ALM* y de sus resultados inferiores comentar que, pese a esos datos, aproximadamente la mitad del grupo en el que se aplicó han adquirido también parte de las palabras propuestas para su enseñanza. Sí es cierto que ha sido una metodología más reactiva por parte de los alumnos basada en la repetición constante de las palabras, pero dicha repetición produjo en el grupo un sentimiento de satisfacción y superación al adquirirlas, lo que favoreció su motivación para seguir intentándolo. Es por esto por lo que no se debería descartar de manera tajante un método, porque por mínimamente exitoso que sea ya tiene un éxito parcial. Una opción válida podría consistir en la posibilidad de combinar distintos métodos que se complementen mutuamente y poder así atender a las diferentes maneras de aprender que tienen los distintos tipos de aprendices.

A modo de conclusión general de la investigación, cualquier metodología que se adapte correctamente al aula de referencia y que tenga en cuenta sus necesidades, puede ser también exitosa. Como aspecto global, en mi opinión, se debe respetar todo el *Monitor Model* de Stephen Krashen, pero en especial *the Acquisition-Learning hypothesis* debido a que explica que los alumnos deben interiorizar en primera instancia las palabras que están adquiriendo para después poder producirlas oralmente al igual que ocurre con la lengua materna, favoreciendo así la aplicación de un enfoque más comunicativo en el aula donde se fomente el desarrollo de las distintas competencias

como la comunicativa, fomentando el interés y el deseo por el aprendizaje de la lengua extranjera.

Como conclusión final del trabajo realizado, destacar la importancia que tiene en nuestros días la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, puesto que sirve de base para el desarrollo de habilidades y destrezas posteriores y otorgará al alumno un mayor nivel de desenvoltura en dicha lengua que le beneficiará en los distintos contextos de la vida. Todo este proceso no sería posible sin la labor de los maestros y maestras de esta etapa y sus conocimientos adecuados sobre la gran variedad de técnicas metodológicas propuestas para la enseñanza de la lengua extranjera. Por esto mismo la importancia de que los docentes las conozcan correctamente y las sepan aplicar del mejor modo posible debido a que tienen una enorme responsabilidad, puesto que en sus manos estará el futuro desarrollo cognitivo y aprendizaje de la lengua extranjera de sus alumnos.

Citando a M^a Ángeles Maldonado (N.d.) concluyo el presente trabajo:

Los últimos estudios indican que cuanto antes empiecen los bebés a escuchar un idioma extranjero más posibilidades tienen de hablarlo con facilidad y un acento natural.

7. REFERENCIAS

- Acuña, X. y Franklin, S. (2004). *Desarrollo pragmático en el habla infantil*. Recuperado de http://www.onomazein.net/Articulos/10/2_Acuna.pdf
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/MartaCano2/el-habla-del-nino-bruner-j>
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canga Alonso, A. (N.d.) *El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5250Canga.pdf>
- Cañete, M. (2010). Capítulo II: Adquisición y desarrollo del lenguaje. En M. Cañete, *Psicología del Desarrollo II*. Huesca.
- Centro Virtual Cervantes (N.d.). Consultado (14/06/2014). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje Su naturaleza, origen y uso*. Recuperado de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/DR/DJ/AM/01/El_conocimiento.pdf
- Colegio San Viator Huesca (N.d.) Consultado (30/05/2014). Recuperado de <http://www.sanviatorhuesca.com/>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. En S. P. Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. (pp. 161-170). Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with young children*. London and Basingstoke: The Macmillan Press.

- Educ.ar. El portal educativo del Estado argentino.* (2007). Consultado (23/05/2014). Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/factores-que-afectan-el-aprend.php>
- Estevan, C. (N.d.). *Desarrollo semántico.* Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AkLX9fMOhkJJ:bd.unsl.edu.ar/download.php%3Fid%3D1758+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- FraseCelebre* (2014). Consultado (04/06/2014). Recuperado de http://www.frasecelebre.net/Frases_De_Domingo_Faustino_Sarmiento.html
- García Pérez, R. (2003) La Medida en educación: Concepto e implicaciones en las actividades diagnósticas. En García Pérez (Ed.) *Técnicas e instrumentos de diagnóstico. Proyecto docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla.* Capítulo 2 (pp. 131-211). Sevilla: Editorial IETE (en prensa).
- Granfeldt, J. (Ed.) (2007). *Studies in romance bilingual acquisition – Age of onset and develoment of French and Spanish.* Recuperado de http://person2.sol.lu.se/JonasGranfeldt/Perles_24.pdf#page=43
- Irujo, S. (1998). *Teaching bilingual children.* Cambridge: Heinle Publishers.
- Jiménez Rodríguez, J. (N.d.) *Adquisición y desarrollo del lenguaje.* Recuperado de <http://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* London: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom.* Hayward (California): Alemany Press.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning.* New York: Prentice Hall.
- Language Fix.* (2008). Consultado (03/06/2014). Recuperado de: <https://languagefix.wordpress.com/tag/language-acquisition-support-system/>

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Ley General de Educación 14/1970, 4 agosto. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1970). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica de Educación 2/2006, 3 mayo. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, 3 octubre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1990). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Maldonado Rodríguez, M. A. (N.d.) *Enseñanza del Inglés en Educación Infantil*. Recuperado de <http://dptoinginer.wikispaces.com/file/view/El+ingl%C3%A9s+en+la+educ+infantil.pdf>

Mendoza Lara, E. & López Herrero, P. (N.d.) *Consideraciones sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) y del lenguaje*. Recuperado de http://www.jmunozy.org/files/9/Logopedia/TEL/documentos/2_Jornada_MENDOZA.pdf

Murado Bouso, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Recuperado de http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-9839-123-7.pdf

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

psicoPedagogia.com (N.d.). Consultado (03/06/2014). Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=379>

Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006).

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Richards. J. C. & Rodgers. T. S. (1999), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

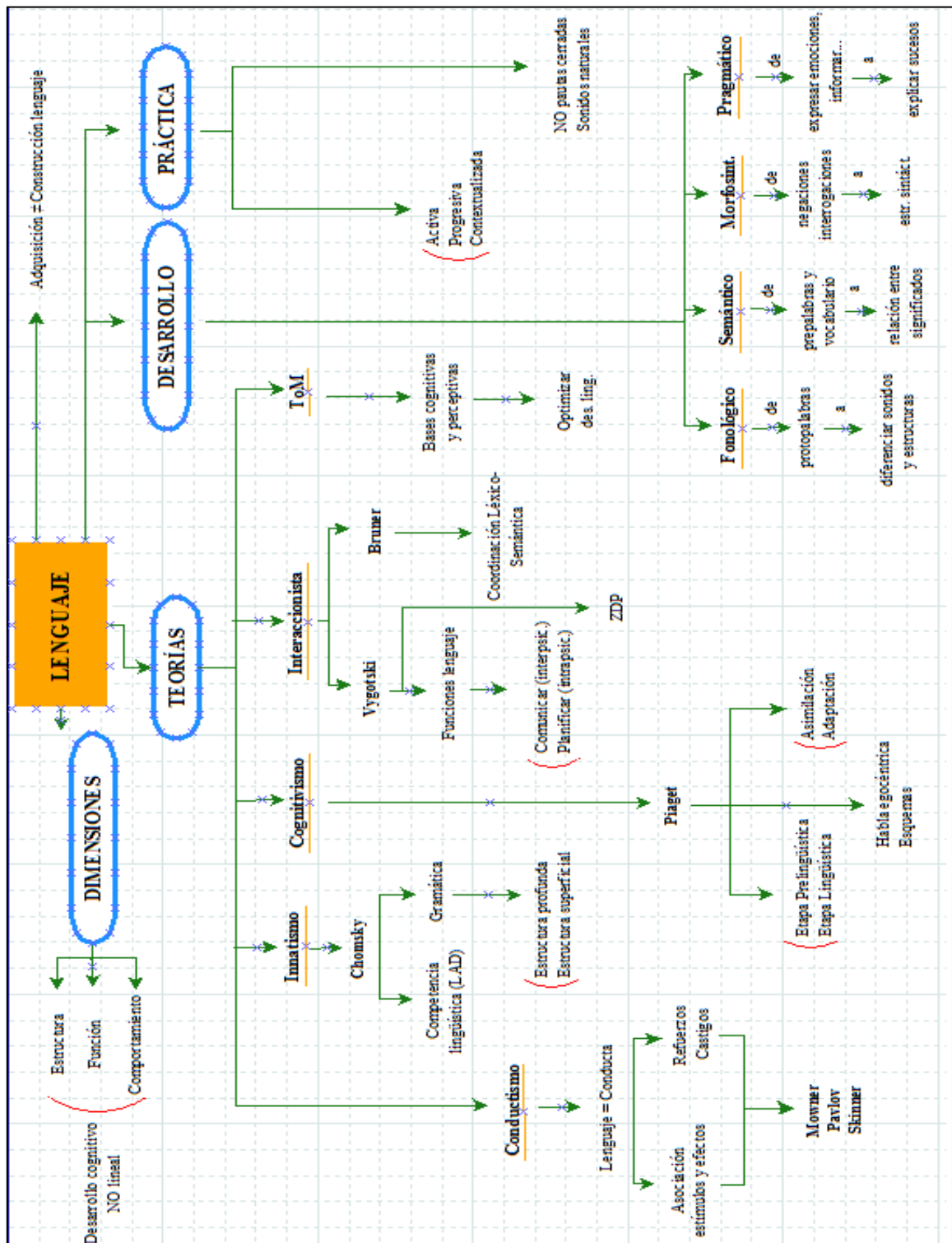
Tarone, E. (2006). *Interlanguage*. Recuperado de <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>

Torga, M. C. (N.d.). *Vygotsky y Krashen: Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>

Watson, J. B. (1958). *¿Qué es Conductismo? La vieja y la nueva psicología en oposición*. Recuperado de http://www.uma.es/petra/contextos_nueva/PDF/Watson_Que_es_conductismo.pdf

ANEXO 1

Tabla 1. Esquema del desarrollo del lenguaje y teorías



ANEXO 2

Tabla 2. Etapas de desarrollo del lenguaje (Murado Bouso, 2010, pp. 15-16)

Etapas de Desarrollo del Lenguaje	
Edad	Adquisición
0-5 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Emite ruidos con su garganta. - Crea sonidos relacionados con el placer y el dolor. - Hace pequeños ruidos cuando se le habla.
6-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las negaciones. - Emite balbuceos. - Pronuncia palabras, aunque desconoce su significado. - Intenta comunicarse con gestos. - Trata de repetir algunos sonidos. - Dice la primera palabra.
12-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Responde a preguntas sencillas mediante lenguaje no verbal. - Utiliza dos o tres palabras para indicar una persona u objeto. - Intenta imitar palabras sencillas.
18-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Pronuncia sin errores todas las vocales y las consonantes «n», «m», «p» y «j», además comienza a usar otros sonidos. - Su vocabulario es de alrededor de 50 palabras. - Es capaz de pedir los alimentos más conocidos por su propio nombre. - Emite sonidos de animales. - Comienza a combinar dos palabras y a utilizar los pronombres.

2-3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Maneja algunos conceptos («en», «sobre») relacionados con el espacio. - Conoce los pronombres. - Aparecen palabras descriptivas. - Su vocabulario es de 250-900 palabras. - Es capaz de elaborar frases de tres palabras. - Su habla es más precisa, pero todavía no pronuncia con claridad los sonidos finales. - Es capaz de responder a preguntas sencillas. - Realiza las primeras preguntas para pedir alguna cosa. - Emplea los plurales y las formas regulares de verbos en pasado.
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Puede agrupar objetos por familias (ropa, alimentos, etc.). - Distingue los colores. - Usa casi todos los sonidos del alfabeto, aunque puede tener problemas con aquéllos más difíciles («l», «r», «ch», «y», «z»). - Utiliza consonantes en todos los lugares de las palabras. - Es capaz de describir algunos objetos cotidianos. - Comienza a divertirse con el lenguaje. - Responde sin problemas a preguntas simples. - Puede repetir frases.
4-5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender preguntas complejas. - Su habla se entiende perfectamente, aunque se equivoca al decir palabras difíciles y largas. - Su vocabulario es de aproximadamente 1 500 palabras. - Puede utilizar la forma en pasado de algunos verbos irregulares. - Es capaz de enumerar elementos que formen parte de una categoría o familia. - Responde a cuestiones realizadas con « ¿Por qué?».

A partir de los 5 años	<ul style="list-style-type: none">- Su comprensión alcanza las 2 000 palabras.- Distingue una secuencia en el tiempo.- Es capaz de realizar hasta una serie de tres instrucciones.- Puede sostener una conversación con soltura.- Sus frases pueden llegar a tener ocho o incluso más palabras.- Usa su imaginación para inventar historias.- Es capaz de describir objetos.
-----------------------------------	--

ANEXO 3

Tabla 7. Éxito de la adquisición de las palabras por número de alumnos (Grupo 1)

Grupo 1: TPR		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4
Verbos simples	<i>Jump</i>	11/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Walk</i>	11/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Run</i>	11/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Fly</i>	8/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Swim</i>	8/11	9/11	10/11	11/11
Grupos verbales	<i>Wash your face</i>	5/11	8/11	11/11	11/11
	<i>Wash your hands</i>	5/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Brush your hair</i>	5/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Brush your teeth</i>	5/11	8/11	10/11	10/11
	<i>Get up</i>	11/11	11/11	11/11	11/11
	<i>Go to bed</i>	11/11	11/11	11/11	11/11

ANEXO 4

Tabla 8. Éxito de la adquisición de las palabras por número de alumnos (Grupo 2)

Grupo 2: ALM		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4
Verbos simples	<i>Jump</i>	12/12	12/12	12/12	12/12
	<i>Walk</i>	4/11	6/12	8/12	9/12
	<i>Run</i>	12/12	12/12	12/12	12/12
	<i>Fly</i>	4/11	6/12	12/12	12/12
	<i>Swim</i>	4/11	6/12	8/12	9/12
Grupos verbales	<i>Wash your face</i>	3/11	5/12	12/12	12/12
	<i>Wash your hands</i>	3/11	12/12	12/12	12/12
	<i>Brush your hair</i>	3/11	5/12	6/12	7/12
	<i>Brush your teeth</i>	3/11	5/12	6/12	7/12
	<i>Get up</i>	12/12	12/12	12/12	12/12
	<i>Go to bed</i>	12/12	12/12	12/12	12/12

