



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Título: “El aula de educación infantil como contexto del
proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como
lengua extranjera”.**

Alumno/a: Ana Cristina Cornelles Virgós

NIA: 616305

Director/a: Tarancón de Francisco, Juan Antonio

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

RESUMEN: En este proyecto se pretende analizar el aula de educación infantil como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A diferencia de la lengua materna, la segunda lengua se suele adquirir en las aulas, lo cual nos obliga a hacer una reflexión sobre cómo las características del aula pueden favorecer o limitar el aprendizaje de una segunda lengua. Para poder hacer un uso adecuado de este contexto de aprendizaje es necesario conocer qué cambios se han producido en el concepto de lengua y en las ideas sobre cómo la aprendemos, y las consecuencias que el paso de una concepción estructuralista del lenguaje a una concepción comunicativa han tenido, en el sentido más amplio, para el aula. De esta manera, analizo el aula como contexto de aprendizaje así como los principales acontecimientos y relaciones que se desarrollan en ella.

PALABRAS CLAVE: aula, niños, aprendizaje de la lengua extranjera, métodos estructuralistas, enfoque comunicativo.

KEYWORDS: classroom, children, foreign language learning, structuralist methods, communicative approach.

ABSTRACT: This dissertation constitutes an attempt at analyzing the kindergarten classroom as the material context of the L2 teaching-learning process. Unlike the native language, the second language is usually acquired in the context of a classroom, which forces us to reflect on how the classroom's characteristics can promote or limit L2 learning. In order to make the most of this learning environment is necessary to have a clear and complex understanding of the changes the classroom has gone through during the last decades, in particular the changes that derived from the shift from the a structuralist to a communicative approach to language teaching and learning. On the basis of these assumptions, in this dissertation, I analyze the classroom as a learning environment as well as the main activities and relationships that take place within its walls.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	pág. 4
2. MARCO CONTEXTUAL Y ESTRADO DE LA CUESTIÓN	pág. 5
3. LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDADES TEMPRANAS	pág. 13
3.1 ¿Por qué aprender un idioma desde niños?	pág. 13
3.2 ¿Cómo se aprende una lengua?	pág. 16
3.3 ¿Cómo se adquiere una lengua extranjera en educación infantil?	pág. 18
4. ¿CÓMO ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL?	pág. 20
4.1 ¿Cómo aprenden los niños?	pág. 20
4.2 Metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil	pág. 22
5. EL AULA COMO CONTEXTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA	pág. 28
5.1 ¿Cómo debe ser el aula de educación infantil?	pág. 30
5.2 ¿Cómo crear un clima positivo en el aula?	pág. 31
5.3 Organización de los recursos dentro del aula.....	pág. 32
5.4 Agrupación de los alumnos.....	pág. 32
6. PAPEL DEL PROFESOR Y PROFESORA DE LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL	pág. 34
6.1 Actitud del profesor y profesora de una lengua.....	pág. 35
6.2 Funciones del profesor y profesora de lengua extranjera.....	pág. 36
7. LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA	pág. 37
7.1 El papel de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera	pág. 38

7.2 El papel del profesor en la motivación del alumno	pág. 38
7.3 Tratamiento del error	pág. 40
8. INPUT, INTERACCIÓN Y OUTPUT	pág. 42
9. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	pág. 46
9.1 Materiales auténticos: alumnos, libros y cuentos, canciones, poemas y rimas, vídeos	pág. 48
9.2 Materiales didácticos: juegos y juguetes, flashcards, manualidades, pizarras, ordenador.....	pág. 50
10. CONCLUSIONES	pág. 52
11. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	pág. 54

1. INTRODUCCION

He escogido el tema *El aula de infantil como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera* debido a que en mi futura labor docente me encantaría ser maestra de inglés como segunda lengua en esta etapa educativa. Actualmente estamos inmersos en una sociedad multicultural y por lo tanto, poder comunicarnos en otro idioma nos permite interactuar con la sociedad que nos rodea y tener mejores oportunidades. Durante mis prácticas escolares en un colegio bilingüe y en un colegio internacional, he podido comprobar cómo se enseña y cómo aprenden una lengua extranjera los alumnos de educación infantil. Esta experiencia no solo me ha resultado muy educativa y muy interesante, sino que me reafirmado en mi convicción de que es muy importante que los niños empiecen a aprender un segundo idioma en edades tempranas y que el aula va a determinar el éxito o el fracaso de este proceso.

Así pues, partiendo de las observaciones y experiencias que he vivido como alumna en prácticas, he decidido ir más allá e indagar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, centrándome en cómo se desarrolla este proceso en el aula, ya que es el contexto en el que se estudia formalmente una lengua extranjera. Así pues, al profundizar en este tema, he comprobado cómo ha cambiado el aula con el paso de una concepción estructuralista del lenguaje a una concepción comunicativa, influyendo en la forma de enseñar y aprender una lengua en el tipo de aula y en las actividades que tienen lugar en ella.

En cuanto a la organización del trabajo, éste está dividido en nueve apartados. En primer lugar, en la introducción, expongo el motivo de la elección del tema del proyecto y presento las hipótesis que me planteo resolver. A continuación, presento el marco contextual en el que, partiendo de la comparativa elaborada por Mary Finocchiaro y Christopher Brumfit en 1983, expongo las principales diferencias entre un método estructuralista como el método audiolingüe y el enfoque comunicativo con el fin de ver más claramente los cambios que se han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en las últimas décadas. Acto seguido, desarrollo los temas más íntimamente relacionados con la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas y muestro cómo enseñar una lengua extranjera en esta etapa educativa. Más adelante, presento el aula como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y trato los temas de este contexto con el fin de entender todas las partes que intervienen en el proceso: tipo de

aula, papel del profesor, motivación, *input*, interacción y *output*, y recursos materiales. Para finalizar, expongo las conclusiones extraídas con la realización de este proyecto.

En líneas generales, el objetivo principal que me planteo con este proyecto es analizar el aula como contexto y los procesos que se desarrollan en ésta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorar mi futura labor docente. Así pues, con este proyecto me he propuesto dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se debe empezar a aprender un segundo idioma desde pequeños?
- ¿Cuáles son las etapas de aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Cómo debe ser el contexto y los procesos que se desarrollen en el aula para que se desarrolle favorablemente este proceso?
- ¿Qué metodologías y materiales son los más adecuados para el aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil?

2. MARCO CONTEXTUAL

Un análisis crítico del aula como el contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua debe contemplar el cambio de marco teórico que tuvo lugar durante las décadas de los años setenta y ochenta por el cual se pasó de una concepción estructuralista de la lengua a una concepción comunicativa. La enseñanza de lenguas extranjeras no siempre se ha estructurado siguiendo los mismos objetivos ni los mismos principios, ni siempre se han aplicado los mismos métodos para alcanzar sus metas. Estos cambios se han dado debido a que las necesidades comunicativas varían de una época a otra, pero también, como ilustra Hans H. Stern (1992) porque, en el afán de mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, la docencia siempre ha mirado hacia los avances desarrollados en otras áreas como ciencia y la tecnología. Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, se ha visto influenciado por las ideas dominantes en el campo de la lingüística y de la lingüística aplicada, pero también por avances en la medicina, la psicología, la tecnología y por las características socio-políticas del momento.

En primer lugar, como indican Concepción Bueno Velazco y Juana María Martínez Herrera (2002), en el aprendizaje de lenguas extranjeras se utilizó el método “tradicional”, conocido como método de gramática-traducción con el cual se habían estudiado hasta entonces las lenguas clásicas. Más adelante, a finales del siglo XIX, debido a las novedades que acontecieron en esa época (relaciones internacionales, desarrollo de los transportes, industrialización, migración europea hacia los Estados Unidos), aumentó la necesidad de aprender lenguas extranjeras y de ser capaces de comunicarse en un segundo idioma. De esta manera, teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas de la época, surgió el movimiento reformista. Varios lingüistas defensores de un enfoque más comunicativo, formularon reformas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas para ser capaces de dar respuesta a las nuevas demandas lingüísticas. Con este fin, se propuso dar prioridad al lenguaje oral, dando importancia a conocimientos de fonética, el uso de textos y diálogos para introducir frases y expresiones, el estudio de la gramática de manera inductiva, el uso de la lengua meta para explicar nuevos conceptos, descarte de la traducción y la utilización de la lengua materna.

Más adelante, en Estados Unidos empezaron a utilizar un nuevo método que tenía la función de enseñar a alumnos y alumnas las destrezas oral y auditiva con el objetivo principal de que los alumnos fueran capaces de comunicarse en las situaciones del día a día. Así pues, surgió el método audiolingüe. Luego, como exponen Bueno y Martínez (2002), durante 1970 y 1980, aparecieron enfoques comunicativos centrados en el individuo que derivaban de la psicología humanista (método silencioso, método de aprendizaje de idiomas en comunidad, sugestopedia, método de respuesta física total y método natural). En base a la necesidad de dominar todas las destrezas y aprovechando las novedades tecnológicas de la época como la televisión, los laboratorios de idiomas, las grabadoras de voz y vídeo, entre otras, se hizo posible que surgiera un nuevo camino en los métodos de enseñanza centrado no sólo en el conocimiento formal de la lengua, sino también en la competencia para comunicarse en situaciones reales. Asimismo, hubo otros acontecimientos que ocasionaron la aparición de lo que iba a denominarse enfoque comunicativo. En lo referente a las fuentes científicas, este enfoque surgió debido a que los psicolingüistas y los sociólogos comenzaron a ver la lengua desde una perspectiva más social y semántica, se dieron cuenta que la lengua está relacionada con el mundo real y empezaron a dar a la lengua un uso real; además, se incrementó la investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua. En cuanto a las fuentes pedagógicas, este enfoque

fue tomando forma a partir de los cambios curriculares llevados a cabo en el seno del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, de los experimentos de inmersión canadienses y del enfoque humanista de la enseñanza de idiomas en Estados Unidos.

Como podemos observar, las necesidades comunicativas han ido cambiando a lo largo de la historia debido a que la lengua es un instrumento vivo y social, y va a la par de los cambios que se producen en la sociedad. Actualmente, es el enfoque comunicativo el que determina la investigación y los avances curriculares en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que se considera que la forma de una lengua viene determinada por elementos lingüísticos, pero también por otros factores como el contexto en que se usa la lengua en el mundo real, los participantes, los objetivos, etc. y, en consecuencia, se prepara a los alumnos para ser competentes en situaciones reales de comunicación.

Aunque el aprendizaje de una segunda lengua puede darse en contextos informales como el de adquisición de la primera lengua (es decir, inmerso en la comunidad donde se habla esa lengua), la mayor parte de las veces el aprendizaje de una segunda lengua se lleva a cabo en un aula y está determinado por las características de ésta. Con el fin de ver más claramente los cambios que se han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, haré referencia a la comparativa elaborada en 1983 por Mary Finocchiaro y Christopher Brumfit entre el método audiolingüe y el enfoque comunicativo ya que reflejan claramente los cambios acontecidos en la transición de métodos estructuralistas a métodos comunicativos. De esta manera, expongo las principales diferencias en lo referido a los objetivos que persiguen, las técnicas que utilizan, los materiales empleados, el papel que desempeñan profesor y alumno o alumna, y el aula, con el fin de contextualizar el análisis de aula como elemento determinante en el aprendizaje de una segunda lengua que llevaré a cabo.

Tal y como exponen Finocchiaro y Brumfit (1983), el método audiolingüe, surgió con el fin de conseguir un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera. Este método está basado en la teoría conductista por la cual se consideraba que se podía enseñar una lengua extranjera a través de un sistema de repetición y refuerzo; si los alumnos utilizaban correctamente la lengua, recibían retroalimentación positiva, mientras que si lo hacían de manera incorrecta, recibían retroalimentación negativa. Por otro lado, el enfoque comunicativo surgió entre las décadas de 1970 y 1980 una vez que adquirió

protagonismo la idea de que la lengua es una herramienta para la comunicación y que por lo tanto el fin principal es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera fluida a través de la lengua extranjera.

Una de las diferencias principales entre el método audiolingüe y el enfoque comunicativo que se derivan del trabajo de Finocchiaro y Brumfit es que el enfoque comunicativo anima y ayuda a los alumnos a elaborar sus construcciones lingüísticas centrándose en el significado que quieren transmitir más que en la construcción perfecta de estos enunciados o en el hecho de tener una pronunciación perfecta, aspecto de gran importancia en el método audiolingüe. Así pues, el enfoque comunicativo considera que lo importante es desarrollar la competencia lingüística en la nueva lengua, pero también que hay que desarrollar la aptitud de los alumnos para utilizar los conocimientos adquiridos y ponerlos en práctica con el objetivo de comunicarse a través del nuevo idioma.

El método audiolingüe tenía como objetivo principal el desarrollo de la competencia oral a través de la repetición, bien de vocabulario o estructuras gramaticales. Además de priorizar la precisión lingüística, su objetivo también era que los estudiantes fueran capaces de utilizar la lengua extranjera para comunicarse en ciertas situaciones planificadas. De esta manera, se pretendía que los alumnos utilizaran la lengua extranjera de manera automática, sin tener que pensar. Bajo mi punto de vista, este método simplemente proporciona a los alumnos “salir del paso” en ciertas situaciones del día a día. El hecho de repetir y memorizar vocabulario y frases en clase, tan solo les permite reproducir fuera del aula lo aprendido; los alumnos serán incapaces de comunicarse si la conversación en la que se ven envueltos toma un giro diferente a lo esperado y a lo previamente estudiado. Por otro lado, el enfoque comunicativo tiene como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Además, los alumnos participan en el proceso de aprendizaje, de modo que el lenguaje se desarrolla de manera natural mientras se trabaja con éste. Asimismo, se presta la misma importancia a las cuatro habilidades básicas, se da cabida a todos los elementos que intervienen en el uso de la lengua en una situación comunicativa, y que no tienen que tener una naturaleza lingüística, ya que lo más importante es ser capaces de comunicarse en situaciones comunicativas reales y sujetas a determinantes sociales y culturales. Así pues, la precisión lingüística no es tan importante como la fluidez o la organización de mensajes con significado. En mi opinión, este enfoque está en lo cierto en realizar un cambio tan

importante y conceder importancia tanto a las cuatro competencias básicas como a factores socioculturales. Es necesario poder comunicarnos oralmente y mediante la escritura, así como entender aquello que nos dicen, y es importante vincularlo al contexto en el que se da ese hecho comunicativo.

En el método audiolingüe, el profesor o profesora tenía un papel central y activo, eran ellos quienes llevaban siempre las riendas del proceso. El maestro decidía qué, cómo, dónde y cuándo se estudiaban los contenidos, dirigía las conversaciones y corregía las producciones lingüísticas de los alumnos. El aprendizaje se consideraba como resultado de la interacción verbal entre el maestro y el alumno. Las sesiones de clase eran tranquilas y predecibles. Los alumnos estaban sentados en sus sillas esperando las instrucciones del profesor; los estudiantes nunca tomaban la iniciativa ni compartían sus puntos de vista u opiniones. Además, siempre se utilizaba el registro lingüístico propuesto por el profesor. Por otra parte, en el enfoque comunicativo, el maestro tiene el papel de organizador y mediador; el aspecto principal se centra en el aprendizaje del alumno y el profesor le guía en este proceso. El papel principal recae en los estudiantes los cuales hablan la mayor parte del tiempo. El docente facilita los conocimientos a sus estudiantes y toma el papel de observador y oyente comprobando cómo responden los alumnos. Asimismo, se adopta una perspectiva humanista e individualizada hacia los alumnos y el maestro tiene siempre muy en cuenta las características, el nivel y las necesidades lingüística de cada uno de ellos, así como sus percepciones sobre el lenguaje con el fin de proporcionarles aquello que necesiten (materiales, espacios, *input*) y conseguir de esta manera avanzar en su proceso de aprendizaje. Las sesiones de clase son activas, en las que los alumnos participan en todo momento, aportando su punto de vista, interactuando tanto con el profesor como con los compañeros, y arriesgándose en la producción lingüística. Además, los alumnos tienen más flexibilidad de registro, tono, estilo, etc. al utilizar la lengua.

En cuanto a este tema, considero oportuno que sean los alumnos quienes tengan el papel principal en el aula. Estoy de acuerdo con el enfoque comunicativo en que el maestro permita que los alumnos participen, interactúen y practiquen la lengua. Creo que el docente debe adoptar el papel de organizador, y debe proporcionar los conocimientos, técnicas y recursos que sean necesarios para que los estudiantes avancen en el aprendizaje de la lengua, y que luego se convierta en espectador y evaluador de lo que ocurre en clase. El maestro debe observar a los alumnos y escucharlos, de esta manera, podrá ver cómo utilizan la lengua meta y podrá guiar la enseñanza eficazmente. Además, considero muy

útil que el maestro guíe a los alumnos durante este proceso y les anime a practicar la lengua extranjera tanto en el aula como fuera de ésta.

En cuanto a los materiales, el método audiolingüe tienen la función principal de ayudar al maestro a que los alumnos desarrollen el dominio del lenguaje y el enfoque comunicativo tienen la tarea de promover el uso de lenguaje comunicativo. Los materiales más empleados en el método audiolingüe eran las grabadoras de voz y los equipos audiovisuales para observar, escuchar conversaciones y saber cómo repetirlas después. En cuanto a los materiales utilizados, en el enfoque comunicativo, se emplea cualquier material que estimule al alumno a practicar el lenguaje en situaciones auténticas; los más empleados son los basados en libros y en recursos auténticos como periódicos, revistas, radio, música, etc.

En mi opinión, todos los materiales que empleemos en el aula serán beneficiosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua siempre y cuando propongamos un uso basado en la interacción comunicativa. Además, considero muy oportuno trabajar con material auténtico ya que, a través de estos medios, los alumnos percibirán y utilizarán la lengua extranjera de la forma más parecida al uso que de ella se hace fuera del aula. Así pues, si trabajamos en clase con este tipo de materiales, los estudiantes estarán acostumbrados a tratar con todos los factores que intervienen en la comunicación y les resultará mucho más sencillo usar la lengua fuera del contexto escolar.

En lo referente las técnicas, el método audiolingüe utilizaba con gran frecuencia la memorización de diálogos y la representación a través de mímica y de *role-playing* de la escena en la que tendría lugar dicho diálogo. De esta manera, se repetía una y otra vez la misma escena hasta que los alumnos la hubieran memorizado con exactitud. Además, este método otorgaba mucha importancia a la correcta pronunciación; se pretendía que los alumnos, tras escuchar repetidas veces los diálogos, pronunciaran las frases a la perfección. Por otro lado, los errores se corregían inmediatamente y de manera directa para que no se repitieran y no se convirtieran en un hábito aunque esto fuera en detrimento de la comunicación. Además, las actividades orales se presentaban después de una exposición detallada de la lengua y después de haber hecho gran cantidad de ejercicios. La escritura y la lectura se trabajaban una vez se dominara la destreza oral de la lengua. En este método, se solía trabajar individualmente, solo se trabajaba en grupo durante la repetición de palabras y frases y durante la representación de los diálogos. Por el

contrario, en el enfoque comunicativo, cuando se utilizan diálogos no los memorizan sino que se procura que se ajusten lo máximo posible al uso impredecible de la lengua fuera del aula. Este enfoque se centra en contextualizar el uso de la lengua y favorece que los estudiantes hablen e interactúen sin seguir un patrón establecido. Además, cuando el profesor propone un ejercicio, éste se irá desarrollando conforme actúen los alumnos, las aportaciones de los alumnos las deciden ellos mismos, y no tiene un final preparado como en el caso de los ejercicios propuestos en el método audiolingüe. El error se considera un aspecto normal en el proceso de aprendizaje y se anima a los alumnos a que continúen experimentando con el idioma. Se les anima a tratar de comunicarse desde el principio utilizando los recursos que tienen hasta el momento. Del mismo modo, se puede hacer uso de la escritura y la lectura desde el principio si fuera posible por su desarrollo y si se considera beneficioso. En este enfoque, se trabaja la mayor parte del tiempo en grupos, no sólo porque favorece la motivación, sino porque es una condición ineludible de la interacción sobre la que se basa todo el enfoque comunicativo.

En cuanto a las técnicas, creo que es más provechoso proporcionarles recursos (vocabulario, estrategias comunicativas, etc.) para que ellos hagan sus aportaciones que entregarles un guion marcado, ya que esto no les será útil en todas las situaciones del día a día. Además, creo que si el maestro reproduce un diálogo y los alumnos lo repiten hasta memorizarlo solo proporciona conocimientos fonológicos y solamente será útil en contadas ocasiones. Sin embargo, si acostumbramos a los alumnos a valerse por sí mismos, esto facilitará el uso real de la lengua en diferentes situaciones ya que sabrán qué estrategias utilizar dependiendo de cada momento. De esta forma, cuando quieran comunicarse en las distintas situaciones del día a día sabrán cómo defenderse y cómo utilizar la lengua meta.

En conclusión, los cambios que acabamos de ver se han dado a partir de cambios más profundos en el concepto de lengua y en las ideas sobre cómo aprendemos una lengua. En un principio, partiendo de conceptos estructuralistas del lenguaje y de visiones conductistas de la adquisición de la lengua, se pretendía que los alumnos y alumnas adquirieran un conocimiento meramente lingüístico del hecho comunicativo que en el mejor de los casos les llevaría simplemente a poder comunicarse en determinadas situaciones. Con los cambios acontecidos en todas las áreas del saber relacionadas con el lenguaje durante las décadas de los setenta y ochenta, la lengua pasó a contemplarse como una herramienta para comunicarse en situaciones en las que entraban en juego otras

competencias además de la lingüística. De este modo, se puso el énfasis en la comunicación y en el conjunto de destrezas que la favorecen. Este cambio de valores y marco teórico exigía replantearse las características del aula y examinar cómo la administración favorece o limita las oportunidades de adquirir todas las competencias que intervienen en la comunicación. El aula se convertía así en objeto de investigación más exhaustiva de lo que había sido hasta entonces.

El aula como contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha sufrido muchos cambios tanto físicamente como en lo relativo a la importancia que se da a los acontecimientos y relaciones que se desarrollan en ella. En lo referente a la organización de los alumnos, tiempo atrás, el tipo de agrupamiento más común era el alineamiento de los estudiantes en filas verticales y pupitres individuales. Los estudiantes estaban aislados y sus mesas estaban siempre en la misma posición, mirando a la pizarra desde donde el profesor daba las explicaciones. No obstante, los tiempos han cambiado y actualmente, con la llegada del enfoque comunicativo, sillas y mesas pueden moverse y colocarse de varias formas según lo requiera la actividad. Este enfoque trata de agruparlos de manera que la interacción y el uso de la lengua reflejen de la forma más similar posible la comunicación que se desarrolla en una lengua fuera del aula. Este proceso interactivo es muy importante ya que, no solamente se incrementa el *input* que reciben los alumnos, sino que se ve obligados a manipular el lenguaje, lo cual, como se explicará más adelante, es una condición imprescindible para desarrollar determinadas competencias.

En definitiva, profesor y alumnos abandonan los roles que había tenido en el pasado. El profesor o profesora deja de ser la fuente central de información y alumnos y alumnas pasan de ser meros receptores pasivos de conocimientos que tienen que memorizar a convertirse en protagonistas y responsables del proceso de aprendizaje. Pero esto, lejos de facilitar la labor de los docentes, implica un conocimiento crítico de todos los elementos que conforman el aula y de cómo conducir la clase, y saber en qué medida las decisiones que tomamos facilitan o limitan la adquisición de competencias comunicativas por parte del alumnado.

3. LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDADES TEMPRANAS

Los seres humanos utilizamos el lenguaje en una infinidad de situaciones del día a día. Mediante el lenguaje nos comunicamos, expresamos nuestras opiniones y sentimientos, pedimos, proponemos, informamos y transmitimos conocimientos. Por otra parte, como declara Judith Wells Lindfors (en Tugba Seker et al. 2012: 231), “El lenguaje está inextricablemente entrelazado con nuestra vida mental, nuestra percepción, nuestros recuerdos, nuestra comprensión, nuestro pensamiento, en resumen, en todos nuestros intentos de dar sentido de nuestra experiencia en el mundo”.¹

El desarrollo del lenguaje es uno de los procesos más importante que sucede durante los primeros años de vida y, por tanto, en la etapa de educación infantil. Así pues, los docentes tenemos un papel importante; debemos ayudar y guiar a nuestros alumnos en este proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera. Es importantísimo enseñar y utilizar la lengua materna ya que, como seres humanos, todos necesitamos el lenguaje como medio de comunicación con los demás pero, ¿por qué enseñar a los niños un segundo idioma?

El concepto del lenguaje no ha sido el mismo durante la historia, sino que ha cambiado en función de muchos factores los cuales han ido acompañados de los lógicos cambios en nuestras ideas sobre cómo se aprende una lengua. Actualmente, concebimos la lengua como una herramienta para comunicarnos, lo que ha llevado a replantearnos cómo deben de ser las aulas para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la comunicación.

3.1 ¿Por qué aprender un idioma desde niños?

Tal y como expone Karacan (en Tugba Seker et al. 2012: 230)

El desarrollo biológico, neurológico, psicosocial, psicosexual y cognitivo se afectan mutuamente en el periodo de desarrollo. El desarrollo del lenguaje es una parte importante de este desarrollo coordinado y del proceso de aprendizaje que empieza después del nacimiento... El desarrollo del lenguaje está muy relacionado con

¹ Todas las traducciones de este proyecto están hechas por la autora.

la maduración del cerebro y a los 3 años se espera una adquisición del lenguaje casi madura.

Iniciarse en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua desde niños es muy beneficioso, ya que éstos, además de la curiosidad por aprender, tienen habilidades que facilitan la adquisición de ciertas facetas del lenguaje en edades tempranas. Además, varios lingüistas argumentan que si se empieza a aprender un idioma desde muy pequeños, antes del período crítico, se alcanzará un nivel superior al de las personas que empiezan siendo ya adultos. Esto se debe a que el cerebro de los niños está todavía desarrollándose y la capacidad de aprender una lengua se localiza en un área que facilita la adquisición de distintos conocimientos, y en especial de distintos sonidos fonológicos, de forma instintiva, mientras que en edades adultas nos vemos obligados a usar otros recursos, como la memoria o el conocimiento metalingüístico, que no dan los mismos resultados. No obstante, según investigaciones realizadas, la edad no es el único factor decisivo en el éxito de una lengua extranjera. A diferencia de la lengua materna, cuando los alumnos empiezan a estudiar inglés como segunda lengua desde temprana edad, este proceso está condicionado por el contexto del aula: están expuestos a la lengua extranjera solamente a través de un limitado número de fuentes o personas, en un único entorno y solamente durante cortos periodos de tiempo. Así pues, la competencia que desarrolle un niño o niña en la segunda lengua va a estar condicionada por el entorno del aula. Así pues, debemos crear aulas preparadas para ofrecer un buen entorno que motive y permita que los estudiantes adquieran la lengua meta de manera significativa. Pero, ¿por qué debemos empezar a enseñar un idioma extranjero antes del período crítico? Según Lynne Cameron (2001: 13),

El periodo crítico es el nombre que define la idea que los niños pequeños pueden aprender una lengua extranjera de manera efectiva antes de la pubertad debido a que sus cerebros siguen siendo capaces de utilizar los mecanismos que utilizaron en el aprendizaje de su lengua materna. El periodo crítico defiende que los estudiantes más mayores aprenderán el lenguaje de manera diferente después de haber pasado esta etapa, y particularmente en el acento, nunca podrán conseguir el dominio fonológico.

El período crítico, ha recibido el apoyo de algunos estudios empíricos. No obstante, otras investigaciones exponen que el periodo para conseguir un buen aprendizaje de una lengua meta no es tan crítico como se afirma. Patsy Lightbown y Nina Spada (2006: 74) presentan evidencias a favor y en contra del periodo crítico y recuerdan que en el proceso

de enseñanza-aprendizaje de una lengua se deben tener también en cuenta las necesidades, las motivaciones y el contexto de diferentes grupos de alumnos para llegar a una mejor conclusión sobre esta hipótesis. Según su opinión, si lo que se pretende es alcanzar un nivel nativo de la segunda lengua, cuanto antes se empiece a estudiar, más beneficioso será para los estudiantes. No obstante, si se pretende ser capaces de comunicarse en dicha lengua, el hecho de que comenzar desde muy jóvenes sea imprescindible, queda en entredicho.

En lo referente al contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, se han realizado estudios de inmersión lingüística llevados a cabo en guarderías de Norte América para indagar más sobre el tema. Patsy M. Lightbown y Nina Spada (2006) afirman que estos estudios han demostrado que, en esos contextos, los niños desarrollan y mantienen ventajas en las destrezas orales. La destreza auditiva es la más beneficiada; la destreza oral presenta también claros beneficios pero, sobre todo, si ésta se da en un contexto natural. No obstante, al enseñar una lengua extranjera en el aula tenemos que tener en cuenta que las destrezas receptivas irán un paso por delante que las destrezas productivas y que los conocimientos gramaticales, ya que éstas dos últimas competencias requieren más trabajo y conocimientos lingüísticos más precisos, los cuales están entrelazados no solo con el desarrollo lingüístico sino también con el desarrollo cognitivo del alumno.

Tal como explica el doctor Manuel Pedrosa, neurocirujano del Hospital de la Princesa en Madrid (en Ruiz David s. f.), “Durante los cuatro primeros años de vida es cuando se generan más conexiones neuronales. Este periodo, en el que se forma el cerebro del niño, es perfecto para alimentarlo con información y con estímulos lingüísticos”. Además, Pedrosa (en Ruiz s. f.) argumenta que

Cuando la madre habla a su hijo, el cerebro construye una arquitectura específica que se ajusta a los sonidos propios de esa lengua. De aquí la importancia de introducir los nuevos idiomas tan pronto. Además, se ha demostrado que a un niño le cuesta lo mismo aprender una lengua que dos. Cuando el pequeño adquiere el lenguaje, la información que recibe se integra en una misma zona del cerebro, algo que no ocurre con los adultos: nosotros necesitamos dos áreas neuronales distintas para aprender un nuevo idioma.

En lo referente a la ventajas que conlleva el empezar a estudiar una lengua extranjera en el aula desde pequeños, este proceso depende siempre de varios factores tales como la planificación de las sesiones, el contexto socio-cultural en el que se lleve a cabo el aprendizaje, el nivel y la motivación de los alumnos y la labor del profesor de la lengua extranjera, entre otros. Si las condiciones son propicias y el especialista es un buen profesional, enseñar una lengua extranjera en el aula concederá a los alumnos muchas ventajas tanto para su desarrollo personal como intelectual. Las principales ventajas pueden ser obtener un mayor desarrollo de su cerebro, gozar de mayor atención y mayor capacidad de concentración, mejorar su flexibilidad cognitiva y aumentar su agilidad mental y auditiva. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera mejora su habilidad para la solución de problemas y su creatividad. Además, pensar en otra lengua les permite tomar decisiones más racionales.

Así pues, en lo referente la edad idónea para empezar a estudiar una segunda lengua, considero que debemos exponer a los niños a la lengua extranjera ya en el primer año de vida para que sean capaces de distinguir todos los sonidos que conforman la lengua y puedan reproducirlos con exactitud tal y como lo haría un nativo. No obstante, pienso que hay que empezar a trabajar de manera formal la lengua extranjera a partir del segundo ciclo de educación infantil, tal y como lo hacemos con la lengua materna. En esta etapa, los niños ya tendrán un amplio bagaje léxico y continuarán adquiriendo y desarrollando las destrezas orales. Así pues, empezarán a adquirir y a desarrollar poco a poco las destrezas de la escritura y la lectura. Además, cada vez tendrán más facilidad para utilizar los recursos que poseen y empezarán a comunicarse oralmente a través de la lengua meta, en medida de su nivel y capacidades.

Como hemos comprobado, son miles los motivos por los que emprender la tarea de aprender una lengua extranjera y debemos comenzar a hacerlo en la educación infantil, ¿cómo no introducir a nuestros alumnos en un nuevo idioma cuanto antes si esto aporta beneficios tanto a nivel personal como intelectual?

3.2 ¿Cómo se aprende una lengua?

La adquisición de la lengua materna tiene lugar en la infancia. Éste es un proceso complejo que ha sido estudiado y explicado mediante diferentes enfoques y perspectivas

desde el conductismo de Burrhus F. Skinner en los años cuarenta hasta teorías más recientes como el conectivismo.

Susan Gass y Larry Selinker (2008: 304), en 1940 la teoría conductista defendía que los niños son una *tabula rasa* al nacer y que éstos se dejan influir por el contexto. Esta teoría explicaba la adquisición de la lengua materna a través de un proceso de formación de hábitos, en términos de imitación, práctica y refuerzo. Por otra parte, a partir de 1960 esta perspectiva fue sustituida por una nueva teoría, el innatismo. Esta teoría afirmaba la importancia del papel de los alumnos, y su habilidad innata, en el proceso de adquisición de una lengua, haciendo hincapié en un nuevo punto de vista: afirmaba que el alumno traía consigo al proceso de enseñanza-aprendizaje una capacidad innata para el aprendizaje de una lengua y aseguraba que todos nacemos con una predisposición para aprender lenguas a la cual se denominó gramática universal. Según Noam Chomsky (1981: 7), “la Gramática Universal se considera una característica del estado pre-lingüístico del niño”. Así pues, consideraban a los estudiantes como parte crucial en el aprendizaje de idiomas. Más tarde, al calor de las teorías cognitivas de psicólogos como Jean Piaget, Lev Vygotsky o Jerome Bruner, hubo un progresivo cambio de paradigma que puso en el centro de la enseñanza la importancia del entorno y la interacción. Esta nueva perspectiva interaccionista consideraba que el entorno social era uno de los requisitos fundamentales para desarrollar el lenguaje; por tanto, se empezó a dar importancia a la interacción social con el fin de desarrollar el lenguaje.

Debemos tener en cuenta que independientemente de la teoría que sigamos, tal y como expresan Lightbown y Spada (2006: 31) “en el proceso de adquisición de una lengua intervienen diversas habilidades mentales que son esenciales en el aprendizaje de lenguas”. No obstante, podemos comprobar que cada una de las perspectivas otorga un papel principal determinado según sus principios y cada una de estas teorías lleva consigo una visión determinada del aula. En primer lugar, el conductismo se basaba en conceptos estructuralistas del lenguaje y su manera de entender la adquisición de la lengua pretendía que los alumnos y alumnas adquirieran un conocimiento meramente lingüístico del hecho comunicativo, lo que dio lugar al método audiolingüe. De esta manera, los estudiantes se alineaban en el aula en filas verticales y pupitres individuales. Estaban aislados y sus mesas estaban siempre en la misma posición, mirando a la pizarra desde donde el profesor daba las explicaciones. Más adelante, la lengua pasó a contemplarse como una herramienta para comunicarse en situaciones en las que se utilizaban también otras

competencias además de la lingüística poniéndose el énfasis en la comunicación y en el conjunto de destrezas que la favorecen. Esto hizo que las características del aula se adaptaran para conseguir crear una clase interactiva. Así pues, este enfoque trata de agrupar a los alumnos de manera que la interacción y el uso de la lengua reflejen, lo más similar posible, la comunicación que se desarrolla en una lengua fuera del aula. Se trabaja mucho en grupo por lo que sillas y mesas pueden moverse y colocarse de varias formas según lo requiera la actividad.

3.3 ¿Cómo se adquiere una lengua extranjera en educación infantil?

Hay psicólogos, investigadores y profesores que creen que el aprendizaje de una lengua extranjera sigue el mismo proceso que cuando aprendemos la lengua materna. Por otro lado, hay otros profesionales que opinan que no es posible seguir los mismos pasos en el aprendizaje de un segundo idioma debido a que ya tenemos adquiridos y aprendidos ciertos procesos, reglas gramaticales y ya tenemos muchos conocimientos sobre cómo se forma y funciona una lengua. No obstante, en el caso de los alumnos de cero a seis años de edad, éstos aun no tienen asimilados muchos de estos conocimientos ni saben exactamente cómo comunicarse correctamente en su lengua materna. Así pues, el proceso mediante el cual los niños adquieren y aprenden una lengua extranjera se asemeja más a lo recogido por el enfoque natural. Esto es así siempre y cuando los alumnos estén en continuo contacto con la lengua meta. De este modo, las etapas de aprendizaje de una lengua extranjera, en el caso de alumnos de educación infantil, serán muy similares a las de la lengua materna.

Tal y como afirma Opal Dunn en el artículo *How Young Children Learn English as Another Language* (Dunn, s. f.), en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera los alumnos pasan por varias etapas y tenemos que tener en cuenta que las primeras destrezas en desarrollarse son siempre, como en la lengua materna, la destreza oral y auditiva, seguidas de la lectura y la escritura. Así pues, las principales etapas son las siguientes:

La primera etapa en el aprendizaje de un idioma se conoce como el período silencioso. Al igual que cuando aprenden su lengua materna, al principio, tan solo observan su alrededor y escuchan todo lo que oyen (conversaciones, ruidos, música). No

obstante, no son capaces de comunicarse a través de palabras o expresiones verbales articuladas y/o complejas, por lo que lo hacen a través de expresiones corporales, gestos faciales y sonidos apenas articulados. Durante este tiempo no debemos forzar a los niños a expresarse oralmente. En esta etapa, los adultos tenemos que hablarles empleando un vocabulario sencillo y adecuado a su nivel para que nos comprendan y exponerlos a estímulos adecuados (música, cuentos, dibujos). No obstante, no debemos infantilizar o inventar palabras. Siguiendo estas indicaciones, los niños escucharán, adquirirán y asimilarán las características propias de la lengua (léxico, entonación, fonología...). Este período suele durar unos seis meses, aunque depende de las características individuales de cada alumno y de cómo se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, la segunda etapa en el aprendizaje de una lengua extranjera es comenzar a hablar. Cuando los niños ya han adquirido las características principales del nuevo idioma, comienzan a decir palabras fáciles y aisladas como "hola", "gato" o frases cortas "¿qué es eso?", "es mi libro". En esta etapa los alumnos ya han memorizado vocabulario e imitan la pronunciación exacta que han oído del maestro pero, sin embargo, todavía no son capaces de distinguir cada una de las palabras y pronuncian las frases como unidades completas. Esta etapa continúa durante el tiempo que los niños adquieren y asimilan con más profundidad el idioma extranjero. Mientras se desarrolla este proceso y se preparan para crear sus propias producciones lingüísticas, los estudiantes emplean las palabras y frases aprendidas del *input* lingüístico al que han sido expuestos.

Finalmente, los niños empiezan a construir construcciones lingüísticas en la lengua extranjera. Poco a poco, los niños construyen frases que constan de una sola o pocas palabras anteriormente memorizadas, como por ejemplo "lápiz". Más adelante, a medida que escuchan, adquieren *input* y asimilan nuevo vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales, aprenden y forman frases más largas y más complejas, como por ejemplo, "ese mi lápiz". Además, añaden sus propias contribuciones a los conocimientos que han adquirido, como por ejemplo, "ese es mi lápiz bonito", buscando sentido poco a poco a las normas que rigen el lenguaje y extrapolando a partir del lenguaje al que son expuestos.

Es importante tener en cuenta que los lingüistas consideran que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso aditivo, es decir, el niño no debe perder su lengua materna mientras está aprendiendo la lengua extranjera. Aunque las teorías contrastivas

mantenían que en el proceso de aprendizaje el alumno o alumna establecía paralelismos entre la lengua materna y la lengua meta, lo que podía obstaculizar el correcto aprendizaje de la segunda, investigaciones más recientes han demostrado que este trasvase sólo sucede en momentos aislados muy concretos, y que los niños hacen un uso consciente de esos paralelismos y son capaces de distinguir las particularidades que distinguen una segunda lengua de la primera.

4. CÓMO ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN

INFANTIL

4.1 ¿Cómo aprenden los niños?

Teniendo en cuenta que los niños, especialmente hasta la edad de nueve o diez años, aprenden de manera diferente a los alumnos mayores, los adolescentes y los adultos, emplearemos en el aula una metodología adaptada al nivel, las características, las necesidades de nuestros alumnos y al contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Así pues, tal y como expone Susan Halliwell (1992: 3-8), y con el fin de llevar a cabo una metodología eficaz y centrada en la enseñanza, tendremos muy en cuenta que los niños responden a las tareas del aula, incluso si no entienden cada una de las palabras individualmente; que aprenden indirectamente mientras sus intereses se encuentran centrados, no en los objetivos de las diferentes actividades, sino en otras características que reclaman su atención, adquiriendo pues conocimientos sobre la lengua a partir de todo lo que les rodea, es decir, no solo aprenden a través de explicaciones (de hecho habría que evitar las explicaciones directas), sino también a través de todo lo que ven y oyen y, sobre todo, cuando tienen la oportunidad de experimentar sensorialmente con la materia de estudio y cuando interaccionan tomando parte en una conversación, por lo que resultará muy beneficioso distribuir información por todos los rincones del aula y hacerles participar en las actividades todo momento. Además, tendremos presente que los niños tienen un gran entusiasmo y curiosidad por aprender y por el mundo que les rodea pero tienen también necesidad de atención individual, de aprobación y de *feedback* por parte del profesor. Por último, debemos saber que su capacidad de atención es limitada y se aburren muy fácilmente, por ello, es preferible llevar a cabo actividades lúdicas y de corta duración.

Debido a las características cerebrales de los niños, como he mencionado anteriormente, éstos tienen habilidades que facilitan su aprendizaje. Esto se debe a que el cerebro de los niños está todavía desarrollándose y tienen mucha más plasticidad cerebral por lo que pueden aprender mucho más rápido, hecho que beneficia a la adquisición del lenguaje en edades tempranas. Además, varios lingüistas exponen que si se empieza a aprender un idioma desde muy pequeños, antes del período crítico, se alcanzará un nivel superior al de las personas que empiezan siendo ya adultos debido a que los niños siguen siendo capaces de utilizar los mecanismos que utilizaron en el aprendizaje de su lengua materna. Su capacidad de aprender una lengua se localiza en un área del cerebro que facilita la adquisición de distintos conocimientos, y en especial de distintos sonidos fonológicos, de forma instintiva. Tal y como argumenta la teoría innatista, la capacidad innata de los niños para el aprendizaje de una lengua les otorga de una predisposición para aprender lenguas denominada gramática universal. En cuanto a la hipótesis del filtro afectivo defendida por Krashen (1983), se considera que nuestras emociones influyen en el proceso de adquisición de la lengua meta, funcionando como un filtro que puede favorecer o impedir el aprendizaje de una segunda lengua. En otras palabras, hay factores vinculados a los sentimientos que ayudan y otros que perjudican que los alumnos avancen en el aprendizaje de la lengua extranjera. Entre éstos destaca la motivación de los estudiantes; cuanto más motivados están, mejores resultados obtienen. De igual modo, la seguridad en uno mismo, o la confianza que tienen en sí mismos, ayudará a que tengan éxito en el proceso de aprendizaje. De manera similar, la ansiedad también puede ser un factor determinante. Cuanto menor es el miedo por parte del alumno a poner en práctica la lengua extranjera y cuanto más seguridad proporcione el entorno educativo, más idóneo será el contexto para conseguir un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores influyen inconscientemente en la adquisición del aprendizaje y en el caso de que alguna de estas variables influya negativamente en el alumno, creará una barrera impidiendo la adquisición eficaz del lenguaje. Con lo que respecta a los niños, el factor afectivo suele actuar positivamente en el aprendizaje de una lengua ya que éstos tienen mucha curiosidad por aprender, suelen estar más motivados y desinhibidos. Esto hace que su filtro afectivo sea más bajo y se arriesguen más al utilizar la lengua debido a que no se toman el proceso de aprendizaje tan seriamente como los adultos, hecho que les ayuda también a no presentar tanta ansiedad.

4.2 Metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es decidir cómo vamos a enseñar la lengua meta, es decir, qué metodología es la más idónea. Hasta el momento, no ha aparecido la metodología ideal, no obstante, como he explicado anteriormente, a lo largo de la historia han surgido muchos métodos con los que emprender el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, y si bien no puede decirse que alguno de ellos ofrezca soluciones satisfactorias para todas las situaciones y pueda ser adoptado de forma global y sin reservas, todos presentan aspectos que nos pueden ayudar a mejorar la enseñanza de una segunda lengua.

Por otro lado, tenemos que tener en cuenta la normativa vigente en marco legal para la enseñanza de una segunda lengua, en el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas en la etapa de Educación Infantil. Así pues, en cuanto a objetivos, en el Área de Lenguajes: Comunicación y Representación, tanto el BOE (Real Decreto 1630/2006: 481) como el BOA (ORDEN de 10 de marzo de 2008: 4968) se expone lo siguiente:

- “Iniciarse en el uso oral de la lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos”
- “Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera”

Así pues, tras haber estudiado las diferentes metodologías que se han ido empleando a lo largo de la historia, y teniendo en cuenta lo expuesto en el BOE y en el BOA, y en la LOMCE y teniendo que adoptar una aposición ecléctica e intermetodológica basada en los criterios humanistas que se han ido desarrollando en las últimas décadas en el ámbito de la metodología, voy a exponer los elementos que considero más apropiados para llevar a cabo la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de educación infantil.

En la actualidad, y como se ha citado anteriormente, es el enfoque comunicativo el que determina el currículo, ya que el principal objetivo es que los alumnos adquieran competencia para comunicarse en situaciones reales con todo lo que ello implica. Además, se pretende que los alumnos participen en el proceso de aprendizaje, de modo

que el lenguaje se desarrolle de manera natural mientras se trabaja con éste. He de decir que los elementos y las metodologías que cito a continuación se centran principalmente en la comprensión, dando así especial importancia a las destrezas oral y auditiva. Estos métodos son comunicativos y están basados en enfoques humanistas los cuales se basan en la creencia que el aprendizaje de una lengua debe responder a las características individuales del alumnado y que en ese proceso afecta a todos los aspectos de los alumnos, ya sean cognitivos o afectivos.

Uno de los métodos que considero más eficaces para trabajar en el aula de educación infantil es el método de respuesta física total. Esta metodología surgió en los años sesenta del siglo XX, y fue desarrollado por James J. Asher (1965). Se trata de un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Creo que este método es muy útil en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, sobre todo, muy eficaz para llevar a cabo en clase con alumnos de temprana edad. Al empezar a trabajar con este método, las respuestas proporcionadas por los alumnos son básicamente físicas. Se pretende que los estudiantes respondan a una serie de órdenes proporcionadas por el maestro ya que se considera que, en línea con lo expuesto por Susan Halliwell, al conectar y coordinar las producciones orales y la comprensión auditiva con los movimientos físicos, los alumnos entienden y recuerdan mejor el lenguaje utilizado en la actividad. Así pues, en la puesta en práctica de este método el maestro da una orden, los alumnos la escuchan e interpretan, a continuación, ejecutan la acción y por último el profesor les da una confirmación visible o no visible de la comprensión y la correcta puesta en práctica de la orden. Tal y como afirma Asher (1965), y tras mis prácticas escolares, he podido comprobar que la enseñanza basada en el estímulo-respuesta favorecer el aprendizaje de un idioma extranjero, ya que este se desarrolla de forma gradual y el hecho de utilizar la acción para practicar la lengua ayuda a comprender el *input*, a asimilarlo y a recordarlo con mayor facilidad. Asimismo, trabajar con esta metodología es muy sencillo y práctico para enseñar vocabulario y acciones básicas. Además, el hecho de interpretar y realizar la orden que el maestro pide, hace que los alumnos estén en permanente atención y movimiento, consiguiendo un aprendizaje lúdico. Personalmente creo que es un buen método porque permite que los estudiantes participen de forma activa en el proceso de aprendizaje. Además, esta metodología es eficaz ya que consigue que el aprendizaje de la lengua se produzca de manera gradual cuando los alumnos reconocen y experimentan

el lenguaje al poner en práctica por sí mismos las acciones que enuncian las órdenes y al distinguirlas en varias situaciones y contextos diferentes. No obstante, este método no exige que los alumnos produzcan *output* por lo que no practican la destreza oral. Por lo tanto, no utilizan la lengua de manera natural ya que no interactúan ni hacen un uso comunicativo del lenguaje.

Otro de las metodologías que considero muy eficaces para llevar a cabo en el aula de educación infantil es el enfoque natural, el cual fue desarrollado por Stephen Krashen y Tracy Terrell (1983) a finales de 1970. Este enfoque defiende el aprendizaje de la lengua extranjera mediante el uso de ésta, sin utilizar la lengua materna. Asimismo, da mucha relevancia a la producción de *input* comprensible por parte del maestro y de los recursos materiales para que los alumnos estén expuestos a la lengua extranjera y adquieran, asimilen y aprendan poco a poco la nueva lengua de manera natural, tal y como sucede con la lengua materna. Así pues, este método trata de aprovechar las habilidades de los niños que les facilitan la adquisición del lenguaje en edades tempranas, antes del periodo crítico, como por ejemplo el hecho de que sean capaces de utilizar los mismos mecanismos que utilizaron en el aprendizaje de su lengua materna. Otras de sus características que resultan muy útiles son el hecho de aprender indirectamente a partir de todo lo que les rodea, a través de todo lo que ven y oyen, experimentando sensorialmente e interaccionando en conversaciones. De esta manera, teniendo en cuenta las características de los niños, se consigue un aprendizaje progresivo y natural.

Por otra parte, cabe decir que el enfoque natural se basa en cinco hipótesis de la teoría del monitor de Krashen (1983: 59-60), de las que me gustaría destacar la hipótesis del filtro afectivo, expuesta anteriormente, y la hipótesis del *input*, ya que considero que tienen una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la hipótesis del *input*, ésta defiende que la adquisición de una lengua se produce cuando los alumnos están expuestos a *input* lingüístico; los alumnos deben estar expuestos a producciones lingüísticas e *input* un poco por encima de su nivel. Para explicar este concepto, que en ocasiones recuerda a las ideas de psicólogos cognitivistas como Lev Vygotski o Jerome Bruner, Krashen (1983: 55) utiliza la fórmula “i+1”.

Por otro lado, estoy de acuerdo con el uso de la lengua meta como medio para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que una vez los alumnos están acostumbrados, les resulta fácil entender al maestro y así, podrán trabajar en profundidad las destrezas oral y

auditiva. Por este motivo, estoy de acuerdo con la importancia que este método da al *input*; al estar expuestos a *input* de la lengua meta, los estudiantes perciben y adquieren muchas características de la nueva lengua (pronunciación, entonación, vocabulario, estructuras gramaticales...). No obstante, considero que para que se aprenda una lengua, se necesitan más recursos que la mera exposición al *input* como, por ejemplo, la necesidad de elaborar estructuras lingüísticas (*output*) y la interacción con otros hablantes. Además, el hecho que Krashen (1983) plantee el utilizar *input* un poco superior al nivel actual de los alumnos me parece que favorecerá al progreso de los estudiantes y hará que éstos se esfuercen día a día.

Por otra parte, considero que el método de la sugestopedia aporta muchos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Este método fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov en el año 1978. En su libro *Suggestodolody and Outlines of Suggestopedia* (1978) el psiquiatra afirma que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de material si se dan las condiciones adecuadas para el aprendizaje, entre las que destacan un estado de relajación. Según esta metodología, en un estado apropiado de relajación y bienestar, las personas somos capaces de aprender mucho más de lo que creemos. Este método da mucha importancia al entorno de aprendizaje en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música contribuyen a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje. En línea con lo expuesto anteriormente al hablar de Krashen y del filtro afectivo, el objetivo principal de la sugestopedia es eliminar todo aquello que influya de manera negativa y que impida progresar en el aprendizaje. Con este fin, el maestro hace uso de la sugestión como estímulo positivo para crear un estado de calma en el que se potencien las capacidades de aprendizaje de los alumnos y se consiga progresar en la nueva lengua. El medio en el que podemos aplicar la sugestión para poner en práctica este método es el entorno. Crear un espacio físico agradable y óptimo para el aprendizaje es uno de los factores más importantes para conseguir motivar a nuestros alumnos. Así pues, podemos crear un espacio armonioso y atractivo decorando el aula con posters de los temas que estudiamos en clase, con una alfombra cómoda y bonita, con las mesas agrupadas para trabajar en grupos, trabajar el máximo tiempo posible con luz natural y escuchar de fondo música relajante. Estudiar en un ambiente calmado y agradable influye en la actitud de los alumnos haciendo que éstos se sientan cómodos y alegres por aprender la nueva lengua. Por otra parte, la actitud del docente hacia los alumnos y hacia la materia que

enseña es un aspecto primordial. Lozanov (1978) explica este punto haciendo referencia al efecto de Pígalión, el cual explica que podemos influir en el rendimiento de otra persona. Es decir, si los maestros tenemos ciertas expectativas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, consciente e inconscientemente proporcionaremos ciertos estímulos de acuerdo con nuestras expectativas. Estos estímulos pueden estar relacionados con nuestras palabras, el lenguaje corporal, la voz, el estado de ánimo o la actitud, entre otros factores.

En cuanto al papel del profesor, en el enfoque comunicativo, como he expuesto anteriormente, el maestro tiene el papel de organizador y mediador; el aspecto principal se centra en el aprendizaje del alumno y el profesor le guía en este proceso. El papel principal recae sobre los estudiantes los cuales hablan la mayor parte del tiempo. El maestro facilita los conocimientos a sus alumnos y toma el papel de observador y oyente comprobando cómo responden los alumnos. Asimismo, se adopta una perspectiva humanista e individualizada hacia los alumnos y el maestro tiene siempre muy en cuenta las características, el nivel y las necesidades lingüísticas de cada uno de ellos. Así pues, siguiendo en la línea del enfoque comunicativo, creo que en estas tres metodologías se exige gran dedicación por parte del maestro ya que debe hacer un buen uso de la lengua y exponerla de manera clara y sencilla para lograr que los estudiantes la comprendan y asimilen las reglas básicas. Asimismo, se pide que el profesor preste continua atención a su práctica docente para conseguir proporcionar los estímulos adecuados según sus objetivos. Además, debe tener una actitud activa y motivar continuamente a sus alumnos a participar en las actividades y a utilizar materiales variados. Con este fin, se plantean sesiones activas para que los alumnos participen en todo momento, aportando su punto de vista, interactuando y arriesgándose en la producción lingüística.

Por otro lado, las tres metodologías proponen que el docente se encargue de crear un ambiente de trabajo calmado y motivador que resulte favorable para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. En otras palabras, se trata de motivar a los estudiantes para que tengan una actitud positiva, receptiva y participativa hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Además, en la sugestopedia, Lozanov (en Harmer 1983: 89-90) apuesta por estimular a los alumnos mediante la creación de un contexto agradable (espacio, práctica docente, relaciones en la clase, uso de material cuidadosamente escogido) con el fin de que se sientan cómodos, seguros y se muestren receptivos ante la materia, provocando así un estado óptimo para procesar, asimilar y

adquirir nuevos conocimientos de manera significativa. En mi opinión, creo que es fundamental crear un ambiente cómodo y adecuado en el que los alumnos se sientan motivados, seguros y participativos para tomar parte del proceso de aprendizaje y desarrollen actitudes positivas ante la nueva lengua.

En cuanto a los alumnos, su papel principal es mostrar una actitud receptiva, abierta y participativa en clase. Además, tanto en el enfoque natural como en la sugestopedia se anima a los estudiantes a proporcionar información sobre sus objetivos y necesidades en la lengua extranjera así como sus gustos, para centrar las clases en torno a temas de su interés y planificar actividades y proyectos en base a éstos.

Por otra parte, desde la perspectiva del marco comunicativo, en la enseñanza de una segunda lengua en la etapa de educación infantil, se da mayor importancia a la adquisición de input, a la comprensión de éste y a la producción del *output* correspondiente a su nivel; se enfatizan las competencias de comprensión auditiva y expresión oral, dejando en un segundo plano la escritura y la lectura. Estas tres metodologías creen que lo esencial de una lengua es poder comunicarse a través de ésta por lo que dan mucha importancia al estudio del vocabulario por encima de la gramática. Por otro lado, son los alumnos quienes deciden cuándo se sienten preparados para empezar a comunicarse con la lengua extranjera. Además, creo que el periodo silencioso en el que se encuentran es muy valioso ya que durante esta etapa están introduciéndose en una nueva lengua, sonidos, patrones de entonación y estructuras gramaticales. Este es un periodo muy importante en el que se están formando las bases de una nueva forma de comunicación. Por todo ello, considero oportuno dejar que los alumnos se comuniquen en el nuevo idioma cuando se sientan capaces y seguros.

En lo referente a los materiales, la ventaja del método de repuesta física total es que no se necesitan muchos materiales, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje. En estas etapas, se utiliza básicamente la voz, los gestos y las expresiones del maestro que resultan suficientes para llevar a cabo las actividades de iniciación a la nueva lengua. En cuanto al enfoque natural, creo que es esencial y muy acertada la importancia que se le da a los materiales, debido a que son, junto al profesor, una de las mayores fuentes de input. En este enfoque los materiales cobran una gran relevancia ya que se busca realizar actividades lo más significativas posibles para conseguir un aprendizaje eficaz. Estas actividades suelen estar enfocadas a ensayar situaciones de la vida real, por lo que se da

bastante importancia al uso de imágenes y apoyos visuales que sitúen a los alumnos en la tarea planteada. Por otra parte, Lozanov planteó en el desarrollo de la sugestopedia (1978) que ciertos tipos de música, como la barroca, infunden un estado mental de relajación creando un estado óptimo para el aprendizaje, ya que quita en gran medida la ansiedad y consigue que los alumnos se concentren en la materia con la que se está trabajando.

Bajo mi punto de vista y tras la realización en mis prácticas escolares, tanto en España como en Polonia, he podido comprobar la gran utilidad de música en el aprendizaje y cómo consigue “amansar a las fieras”. Además de utilizarla como herramienta para el aprendizaje lúdico, la utilizábamos para aprender vocabulario, calmar a los alumnos, para ambientar el aula y para conseguir que los estudiantes trabajaran de mejor humor y con una actitud más positiva.

En mi opinión, la mejor opción para conseguir desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y significativo tanto para los alumnos como para el docente es combinar estos métodos y escoger los elementos que mejor se adapten a cada situación. Asimismo, considero que no solamente es importante el método que el maestro escoja sino la manera en que éste lo lleve a cabo, involucrando a los alumnos durante todo el proceso, tomando en cuenta sus necesidades y gustos, estableciendo relaciones basadas en a comunicación y la confianza y creando en el aula un contexto personalizado y armonioso.

5. EL AULA COMO CONTEXTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Uno de los factores más importantes que influyen en la enseñanza es el contexto en la cual ésta se lleva a cabo y el aula es el contexto habitual en la enseñanza formal de una segunda lengua. Los contextos en el que se aprende la lengua materna y la lengua meta presentan importantes diferencias. Como argumenta Betsabé Navarro Romero (2010: 121) cuando adquirimos la lengua materna “experimentamos una inmersión lingüística completa, el sujeto puede interactuar con su entorno, produciendo así una adquisición adecuada de la lengua”, se trata de un aprendizaje inconsciente y espontáneo. Por otra parte, cuando aprendemos una lengua extranjera exclusivamente en el aula, continua la filóloga, “presenta muchas limitaciones, lo que conlleva unos determinados resultados en

la adquisición de la segunda lengua”. La lengua meta se aprende a través de la enseñanza, siguiendo ciertas metodologías y actividades con el fin de alcanzar objetivos concretos. No obstante, el aula es un buen medio para el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal y como expuso Krashen (en Navarro Romero 2010: 121), "El aula probablemente nunca será capaz de superar por completo sus limitaciones, no tienen que hacerlo. Su objetivo no es sustituir el mundo exterior, sino llevar a los estudiantes hasta el punto en que puedan comenzar a utilizar el mundo exterior para su posterior adquisición”.

Así pues, el contexto que rodea a los estudiantes, puede influir tanto de manera negativa como positiva, por lo que debemos crear un ambiente propicio y estimulante para que nuestros alumnos consigan aprender de manera eficaz y significativa. No obstante, en este proceso también tenemos que tener en cuenta ciertos aspectos más amplios sobre el contexto que nos rodea. H. Douglas Brown (1994: 86) argumenta que, debemos considerar las variables de la edad de los alumnos, el nivel de la lengua extranjera que se está estudiando, las variables sociopolíticas (el país donde se da el proceso de enseñanza- aprendizaje, las expectativas sociales, factores culturales, el “estado” de la lengua extranjera), las variables de la institución donde se desarrolla el proceso (escuela, instituto, universidad, escuela de idiomas, lugar de trabajo) y los fines por los cuales se estudia el idioma (académico, social, inmersión cultural, enriquecimiento cultural). Todas estas variables son determinantes en el momento de elegir los métodos, materiales, organización y objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proyecto, analizo el aula de educación infantil como contexto de este proceso. Así pues, tenemos que tener en cuenta, como he comentado anteriormente, que no es lo mismo trabajar con adultos que con niños. El hecho de organizar y captar la atención de alumnos de tan corta edad es una tarea más complicada. Además, la manera de aprender, el tiempo de atención y la motivación de los niños son muy diferentes. Por lo tanto, tenemos que tener muy en cuenta todas las características que Halliwell (1992) señaló para conseguir progresar en el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Según Jayne Moon (2005: 41), “una de las principales formas mediante las que los niños aprenden lenguas en el aula es tomando parte en actividades”. Sin embargo, continua Moon (2005: 41), “necesitamos crear las condiciones en el aula, para conseguir que los alumnos aprendan”. Nosotros, los maestros, tenemos un papel muy importante en crear estas condiciones y en conseguir mantenerlas hecho que está vinculado y sólo tiene

sentido dentro de un marco que, como el comunicativo, se ha preguntado por el papel del alumno y del profesor y ha querido ver a los/as alumnos/as como individuos. Así pues, debemos, crear una relación positiva y establecer una comunicación efectiva entre el profesor, los alumnos y el entorno de aprendizaje, organizar de manera efectiva a los alumnos y los recursos, ofrecer el apoyo adecuado para el aprendizaje de la lengua extranjera y utilizar materiales y recursos de aprendizaje interesante y estimulantes.

Dada la gran influencia del contexto en la enseñanza y en el aprendizaje, en este apartado voy a describir algunos de los aspectos más importantes del aula de educación infantil como contexto de aprendizaje.

5.1 ¿Cómo debe ser el aula de educación infantil?

En primer lugar, debemos preguntarnos, ¿cómo debe ser un aula de educación infantil? Un aula de educación infantil debe ser brillante y colorida; ésta debe contar con mucha luz natural y con el suficiente espacio en el que poder jugar y realizar las diferentes actividades. No hay que olvidar que en esta etapa educativa se trabaja casi siempre en grupos y muchas veces los alumnos se distribuyen en las diferentes zonas de la clase para trabajar conjuntamente, por lo que la organización de los espacios es muy importante. Debido a las características de los alumnos de estas tempranas edades, tal y como argumenta Miguel Ángel Zabalza (1996:49), necesitamos que el aula tenga “espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados”, es decir, que los alumnos puedan reconocer con facilidad qué función llevar a cabo en cada parte del aula (rincón de las muñecas, rincón de los puzles, biblioteca...). Asimismo, es importante crear un espacio donde puedan llevarse a cabo tareas conjuntas de todo el grupo como las asambleas, lectura de libros, visualización de vídeos, etc. Además, el aula debe disponer de espacio suficiente para poder exponer los trabajos realizados por los alumnos, ya que es muy importante que sepan que valoramos su trabajo, ilusión y esfuerzo puestos en la realización de sus tareas. Por otro lado, un aula de infantil debe ser, como declara Zabalza (1996: 51), “un escenario muy estimulante capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción”. Por este motivo, debe contar con materiales variados con los que puedan practicar los conocimientos estudiados en clase y otros con los que practiquen algunas de las acciones de la vida real (muñecas, juegos de construcciones, rincón de las “cocinitas”...).

5.2 ¿Cómo crear un clima positivo en el aula?

Tal como todos hemos comprobado y como asegura Jayne Moon (2005: 44), si la atmósfera del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje es tensa o poco estimulante, o si los participantes presentan una actitud enfadada o despreocupada, esto hace que nos sintamos inseguros, incómodos e infelices. Sin embargo, si la atmósfera es cálida y relajada y los participantes que nos rodean son agradables y nos ayudan a aprender, a mejorar y nos valoran por el trabajo que hacemos y por cómo somos, nos sentimos más seguros y capaces de aprender. Así pues, podemos decir que para conseguir una buena atmósfera, tanto los alumnos como el profesor o la profesora necesitan sentirse seguros, valorados y comprendidos.

Para conseguir un clima de seguridad en clase es importante establecer unas normas que dependerán del tipo de alumnado que tengamos, el tipo de metodologías y el contexto en el que se lleve a cabo, en este caso, el tipo de aula. Establecemos normas para crear en el aula un ambiente basado en el respeto, la educación y el bienestar. Así pues, es aconsejable establecer las normas del aula el primer día para que todos los alumnos sepan las reglas principales sobre cómo hay que comportarse. Para que los alumnos se sientan más involucrados y vean que se presta atención a sus sugerencias, podemos establecer juntos las normas. No obstante, si trabajamos con alumnos de educación infantil, es más complicado que tomen la iniciativa; sin embargo, podemos pedir colaboración a los alumnos guiándoles mediante la ejemplificación de lo que es o no es correcto hacer. Los alumnos aprecian involucrarse y ser consultados ya que son ellos los protagonistas del aula.

Por otro lado, con el fin de que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, es importante tener en cuenta sus gustos y características en la planificación de la metodología y las actividades propuestas. Además, debemos tratarles con afecto, estableciendo una relación positiva con ellos y estimulando que establezcan relaciones cooperativas con sus compañeros. Asimismo, es importante que les prestemos atención, que resolvamos sus dudas y respetemos sus ritmos de aprendizaje, además de hacerles saber que pueden contar con nosotros tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en aspectos personales.

5.3 Organización de los recursos dentro del aula

La forma en que organizamos nuestros recursos y materiales en el aula es muy importante ya que éstos son una parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como expone Moon (2005: 145), la ubicación que damos a los recursos influirá en la capacidad de los niños para aprender. Lo ideal es guardar los materiales en lugares estratégicos según qué aspectos o contenidos se trabajen en cada zona. Además, es importante que los alumnos tengan acceso a estos materiales ya que así les estimulamos a que los empleen y aprendan a través de éstos.

Por otro lado, debemos tener en cuenta, como afirma Halliwell (1992), que los niños son especialmente sensibles a su entorno, ya que aprenden en él a través de todos sus sentidos. Así pues, la decoración del aula puede ayudarnos a crear un ambiente estimulante que atraiga y motive a los estudiantes a querer aprender. Con este fin, podemos crear un ambiente inspirador; por ejemplo, podemos decorar el aula colocando imágenes, posters y sus trabajos en la pared. No obstante, como argumenta Moon (2005: 145), no debemos utilizar simplemente estos recursos con el fin de adornar el aula, sino que debemos distribuirlos de manera estratégica según nuestros propósitos, ya que estos recursos pueden contribuir al proceso de aprendizaje proporcionando información e input de un determinado tema, como por ejemplo, posters de los días de la semana, los números, etc. Asimismo, estos materiales captan la atención de los alumnos, les estimulan a continuar aprendiendo sobre el tema propuesto y refuerzan su aprendizaje (abecedario, días de la semana, manualidades etc.). Por otra parte, ayudan a los alumnos en el desarrollo de su autoestima ya que al colgar sus trabajos en el aula compartiéndolo con todos comprueban que se valora su esfuerzo.

5.4 Agrupación de los alumnos

En cuanto a la organización de los alumnos, hay que agruparlos de manera que todos puedan participar y aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiempo atrás, el tipo de agrupamiento más común era el de alinear a los estudiantes en filas verticales. Éstos se sentaban individualmente y sus mesas estaban siempre en la misma posición, mirando a la pizarra donde se encontraba el profesor dando las explicaciones. No obstante, los tiempos han cambiado y con la llegada del enfoque comunicativo ha habido

un cambio en la organización de las clases. Actualmente, los muebles, sillas y mesas pueden moverse y colocarse de varias formas según lo requiera la actividad; podemos agrupar las mesas de dos en dos, en pequeños grupos o en un gran grupo. En la etapa educativa de infantil, como competencias y estrategias recogidas en el currículum, se pretende que los estudiantes aprendan a cooperar, a respetar el turno y a expresar sus ideas y opiniones ante los demás, por ello, los alumnos trabajan la mayor parte del tiempo en pequeño o gran grupo. Así pues, voy a exponer más detalladamente las ventajas y los inconvenientes que según Jeremy Harmer (1983: 114-117) traen consigo estos agrupamientos.

En cuanto a las ventajas de trabajar toda a clase conjuntamente, esta agrupación involucra a los estudiantes y hace que todos los alumnos formen parte de un grupo. Es decir, si todos estamos envueltos en la misma actividad, todos estamos juntos en lo que estamos haciendo. Este tipo de agrupamiento permite que tengamos un objetivo común y un mismo tema del que hablar, comentar o discutir, lo que conlleva a relacionarse con los compañeros. Por otro lado, facilita y agiliza la transmisión de conocimientos, explicaciones e instrucciones. Si en estos momentos los alumnos estuvieran agrupados en pequeños grupos o individualmente, el profesor debería repetir una y otra vez las explicaciones. Además, es el mejor agrupamiento para mostrar materiales (fotos, posters...) escuchar audios y visualizar videos. Asimismo, permite medir más fácilmente el estado de ánimo de la clase en conjunto, comprobar cómo trabajan y qué tipo de relaciones se desempeñan en clase. En cuanto a los inconvenientes, Harmer (1983: 115) opina que este tipo de agrupamiento favorece al grupo en lugar de al propio alumno además de tener que hacer todos lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Asimismo, limita la expresión continua de sus opiniones ya que se debe esperar a que todos participen. Esta agrupación también disminuye la participación de algunos estudiantes ya que hay alumnos que no interactúan por temor a hablar delante de toda la clase y fallar en público.

Por otro lado, agrupar a los estudiantes en pequeños grupos es muy común y eficaz en educación infantil ya que tiene más posibilidades de acción que trabajar, por ejemplo, en parejas. No obstante, hacer grupos implica que sigamos algunos criterios para agruparlos adecuadamente. Trabajar en pequeños grupos de unos cinco estudiantes permite que cada alumno se implique más que si trabajan con toda la clase. El reducido tamaño de este tipo de agrupamiento, como afirma Harmer (1983: 117), tiene las ventajas

de permitirles presentar sus ideas e interactuar con mayor frecuencia así como de enriquecerse con opiniones y puntos de vista diferentes. Además, al tratarse de un grupo impar la opinión mayoritaria es fácil de verse y por lo tanto, se toma en cuenta para tomar decisiones en grupo. Asimismo, permite que se pongan en práctica las habilidades cooperativas y de negociación y les concede autonomía al permitir que tomen decisiones en su trabajo por ellos mismos. En cuanto a las desventajas de trabajar en pequeños grupos, estoy de acuerdo con Harmer (1983: 117) en que esta agrupación puede llegar a ser muy ruidosa ya que los diferentes grupos trabajan e interactúan con sus compañeros a la vez. Además, en estos grupos se crean roles adoptando unos papeles pasivos mientras que otros dominan el grupo, sin embargo, para solucionar esto también hay recursos. Por último, organizar los grupos lleva tiempo y puede ser caótico si los alumnos deben moverse por la clase para agruparse.

Como hemos podido comprobar, el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los factores más influyentes. Por lo tanto, tenemos que tener muy en cuenta sus características físicas, la distribución de los materiales, las agrupaciones de los alumnos, así como crear un espacio positivo y estimulante para que los alumnos aprendan de manera significativa, con ilusión y ganas la lengua extranjera.

6. PAPEL DEL PROFESOR Y PROFESORA DE LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En primer lugar, es muy importante entender el cambio del papel del profesor/a y del alumno/a que se ha producido en las últimas décadas con el paso de ideas estructuralistas a ideas comunicativas y el énfasis en la interacción. Las ideas estructuralistas del lenguaje pretendían que los alumnos y alumnas adquirieran un conocimiento meramente lingüístico del hecho comunicativo, hecho que concedía a los profesores un papel central y activo; eran ellos quienes llevaban siempre las riendas del proceso: decidían qué, cómo, dónde y cuándo se estudiaban los contenidos, dirigían las conversaciones y corregían las producciones lingüísticas de los alumnos. El papel de los alumnos era pasivo, esperaban las instrucciones del profesor, nunca tomaban la iniciativa ni compartían sus puntos de vista u opiniones. Más adelante, la lengua pasó a contemplarse como una herramienta para comunicarse en situaciones en las que se utilizaban también otras competencias además de la lingüística. De este modo, se puso el énfasis en la comunicación y en la

interacción, dando paso al enfoque comunicativo en el que maestro tiene el papel de organizador y mediador; el aspecto principal se centra en el aprendizaje del alumno y el profesor le guía en este proceso. El papel principal recae en los estudiantes los cuales hablan la mayor parte del tiempo. Asimismo, se adopta una perspectiva humanista e individualizada hacia ellos. El maestro facilita los conocimientos a sus estudiantes y toma el papel de observador y oyente comprobando cómo responden los alumnos.

6.1 Actitud del profesor y profesora de una segunda lengua

En cuanto a la actitud de un profesor, en primer lugar, el maestro debe entender la importancia de su propio desarrollo profesional así como personal antes de dedicarse a transmitir conocimientos a los demás o, en línea con lo visto anteriormente, a crear las condiciones necesarias en el aula para que los/as alumnos/as desarrollen competencias para comunicarse en una segunda lengua. Debe estar dotado de un amplio abanico de rasgos, aptitudes, tener un amplio bagaje cultural y una excelente preparación académica para ser capaz de proporcionar información real y adecuada al contexto y a las situaciones comunicativas en las que se ven inmersos con los alumnos. Como profesional, tiene que seguir aprendiendo nuevos métodos, estrategias y procedimientos y estar al día de las nuevas tecnologías y avances educativos. Además, debe mantenerse siempre actualizado acerca del sistema educativo propio de su país y de otros programas educativos extranjeros para poder comparar y tomar ideas con el fin de mejorar así su trabajo. Un buen profesor debe demostrar tanto a sus alumnos como a sus compañeros de trabajo un comportamiento ejemplar, haciéndose cargo de su función como tutor y como compañero de trabajo. Asimismo, tiene que dar ejemplo y demostrar integridad profesional, cumpliendo con sus deberes. Para ser un buen docente, debe ser atento con sus estudiantes, empatizar con éstos, escuchar y resolver sus dudas, así como mantener una relación basada en el respeto mutuo. Igualmente, ha de conocer las características del grupo y tener en cuenta cómo aprenden y qué estrategias utilizan para aprender con el fin de proporcionarles una educación personalizada y de calidad. Por último, un profesor que eduque con positividad, creatividad y que disfrute enseñando conseguirá motivar a los alumnos, establecer relaciones positivas entre los integrantes y crear un clima agradable y estimulante en el aula.

6.2 Funciones del profesor y profesora de lengua extranjera

Un buen profesor/a tiene que enseñar y transmitir los conocimientos de manera adecuada, proporcionando un aprendizaje de calidad, fomentando el compañerismo, el trabajo en equipo y promoviendo el desarrollo de la ética y los valores personales. El docente ha de aprovechar cada oportunidad y fomentar el aprendizaje sea cual sea la situación o contexto, y sobretodo, debe motivar a sus estudiantes y hacerles saber que todo alumno tiene la capacidad de mejorar y aprender.

Ser un maestro competente de lengua extranjera conlleva motivar y conseguir captar la atención de los niños en todo momento mediante la puesta en práctica de nuevos y variados métodos y estrategias. Debe ser siempre creativo y planificar actividades que, además de proporcionar nuevos conocimientos, sean de interés para los estudiantes. Asimismo, un buen profesor de lengua extranjera tiene que proporcionar *input* variado, comprensible y adecuado al nivel de sus alumnos tanto cuando sea él la fuente de *input* como cuando lo sea cualquier otro material (libros, música, vídeos...). No obstante, nunca se debe infravalorar las capacidades y los recursos que los estudiantes utilizan para comprender las producciones lingüísticas que reciben en el nuevo idioma. Con el fin de transmitir *input* comprensible, es muy importante que el profesor sepa cómo se comportan y adquieren la lengua los niños de temprana edad, tal y como describió Halliwell (1992: 3-8). Asimismo, debe expresarse no sólo mediante palabras sino también haciendo uso de la comunicación corporal y la modulación de su voz, ayudando de esta manera a entender mejor la situación comunicativa en la que se encuentran.

Por otra parte, el maestro de una lengua meta debe transmitir la cultura y las características del país donde se habla dicha lengua. Esto favorecerá al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los alumnos se sentirán más contextualizados y más cercanos a la nueva cultura. Además, el lenguaje tiene un componente sociocultural que no se puede ignorar si se quiere ser competente desde la perspectiva comunicativa. Por consiguiente, dada esta estrecha relación, es importante que realicemos en el aula actividades para conseguir entender mejor la nueva cultura. Con este objetivo, podemos visualizar vídeos, escuchar canciones típicas, celebrar las festividades propias del país en cuestión o vestirnos como sus habitantes. Al realizar este tipo de actividades los estudiantes estarán más motivados con la cultura y la lengua extranjera.

Un buen maestro de educación infantil necesita proporcionar una dieta rica en experiencias de aprendizaje que incite a sus estudiantes a obtener información de una gran variedad de fuentes. El profesor debe trabajar con sus alumnos tanto individual como grupalmente y conseguir establecer relaciones basadas en el respeto, la confianza y la comunicación para conseguir así llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera fructífera.

En conclusión, para ser un maestro de lengua extranjera competente y hacer frente las características que definen el enfoque comunicativo, tiene que convertir el aula en un espacio idóneo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el docente tiene la función de cuidar cada detalle que intervenga en este proceso, tales como las relaciones entre los alumnos, la organización de los recursos, la elección de los métodos y materiales más convenientes para su grupo y la creación de un contexto agradable y estimulante que ayude a adquirir los conocimientos. Además, para ser un buen profesional debe estar al día con los nuevos métodos, estrategias y tecnologías. Asimismo, debe tener ciertas habilidades personales y cooperar con todos los profesionales del centro para conseguir mejorar la convivencia escolar. Por otro lado, conforme a su especialidad, no solo debe tener un nivel avanzado de la lengua meta que enseña, sino que también debe poseer conocimientos de la enseñanza de lenguas y conocer cómo se aprende una lengua. Finalmente, creo que un buen profesional debe entender la lengua extranjera como un medio de comunicación y no simplemente como el fin último de estudio.

7. LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Cuando sentimos motivación por algo, es más probable que logremos lo que nos hemos propuesto. Esto se debe a que cuando realmente queremos conseguir algo, ponemos y utilizamos toda nuestra atención, nuestro potencial, todos nuestros recursos, habilidades y talentos para alcanzar nuestra meta. Pero, ¿qué es la motivación?

La Real Academia Española define el concepto de motivación como el “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (2001). Es decir, cuando estamos motivados preparamos nuestra mente para realizar una tarea y lo hacemos animados por una serie de motivos que nos impulsan a

trabajar y a luchar por los objetivos que queremos alcanzar. Así pues, según nuestras motivaciones nos comportaremos de una u otra manera; nuestra actitud, acciones y decisiones se enfocarán hacia una determinada dirección para lograr nuestro objetivo.

7.1 El papel de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Robert Gardner y sus compañeros (en Lightbown y Spada 2006: 63) llevaron a cabo un programa para encontrar la relación entre la actitud del estudiante hacia una lengua extranjera y el éxito del aprendizaje en dicha lengua. No obstante, es muy complicado determinar si son las actitudes positivas las que producen aprendizaje exitoso, si en cambio, el aprendizaje exitoso crea actitudes positivas hacia la lengua o si estas dos características se ven afectadas por otros factores. Aunque el programa no pudo probar que las actitudes positivas y la motivación aportan éxito en el proceso de aprendizaje, todos podemos comprobar por nosotros mismos cómo la motivación positiva influye en alumnos haciendo que éstos quieran continuar aprendiendo sobre un determinado tema.

La motivación en la lengua extranjera puede surgir según Gardner (en Lightbown y Spada 2006: 63) por dos factores, “por una parte, la necesidad comunicativa de los estudiantes y, por otra parte, por sus actitudes hacia la comunidad de la lengua extranjera”. Además, Robert Gardner y Wallace Lambert, acuñaron en 1972 (en Lightbown y Spada 2006: 64) los términos de, por un lado, motivación instrumental, es decir, el aprendizaje de la lengua para objetivos inmediatos y prácticos y, por otro lado, motivación integradora, el aprendizaje de la lengua para el crecimiento personal y el enriquecimiento cultural. No obstante, en el caso de alumnos de educación infantil, hay que señalar que no son ellos los que deciden aprender una nueva lengua sino que son sus familiares quienes lo deciden movidos por la motivación de que sus hijos tengan un mejor futuro lleno de posibilidades personales, académicas y culturales. Es por esto que el tema de la motivación enfrenta a los docentes a retos muy específicos en edades tempranas.

7.2 El papel del profesor en la motivación del alumno

En cuanto al papel del profesor, es importante saber que no hay una única forma correcta de motivar a los alumnos. Cada maestro anima a sus estudiantes de una u otra manera,

dependiendo de sus ideas sobre el aprendizaje y las características de los/as niños/as que tenga cada profesor/a.

Zoltán Dörnyei, uno de los mayores investigadores en el campo de la motivación, propone en su libro *Motivation Strategies in the Language Classroom* (2001) estrategias para motivar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Entre éstas podemos encontrar estrategias expuestas en apartados anteriores como establecer una buena relación entre los miembros de la clase, crear un ambiente agradable y estimulante en el aula, utilizar metodologías, actividades y materiales interesantes teniendo en cuenta el nivel, características e intereses de los alumnos, explicar de manera clara qué se debe hacer en las actividades para que los alumnos se sientan seguros, proporcionarles *input* y *feedback* adecuado, animarlos a que elaboren *output* con los recursos de los que disponen, guiarles en este proceso, motivar a los estudiantes a continuar aprendiendo la lengua meta proponiendo actividades divertidas que les introduzcan en la cultura extranjera y, lo más importante, valorar su esfuerzo. Es cierto que las rutinas de clase, como estudió Jerome Bruner, proporcionan seguridad en los alumnos, pero, se ha comprobado que estas rutinas tienden a disminuir su interés. Por lo tanto, debemos poner en práctica estas estrategias para motivar a los alumnos. Asimismo, hay que tener en cuenta que el tipo de motivación que el profesor deberá utilizar dependerá del grupo de estudiantes. En nuestro caso, al trabajar con niños, éstos pueden no estar siempre dispuestos a participar en todas las actividades, y más aún si no saben o no entienden por qué tienen que realizar determinadas tareas. Además, aunque al principio parezca más fácil motivar a niños pequeños, éstos pierden más rápidamente el interés en cualquier tarea que no les resulte suficientemente interesante. Entonces, ¿cómo podemos motivar a alumnos de tan temprana edad?

En primer lugar, tenemos que planificar, contextualizar y explicar adecuadamente cada una de las actividades propuestas para que los alumnos comprendan las tareas y se sientan motivados a realizar las actividades. Nuestras propuestas deben ser interesantes, activas e innovadoras para conseguir la atención y la participación activa de los alumnos. Para ello, es preciso conocer las características, las necesidades y los intereses de nuestro grupo. Por otro lado, tal y como afirma Moon (2005: 53), hay que ser conscientes de que los niños pequeños tienen más dificultad en entender las instrucciones verbales, y más todavía si éstas son en una lengua extranjera. Así pues, debemos utilizar frases simples y éstas deben estar acompañadas por demostraciones físicas, lo cual entronca con las

características de los/as alumnos/as de corta edad descritas por Halliwell. Además, hay que tener en cuenta que la capacidad de concentración de los niños de educación infantil es reducida; por lo tanto, para captar su interés y atención, las actividades que propongamos tienen que ser cortas e interesantes y los recursos que empleemos deben ser variados y llamativos. Así pues, podemos emplear estímulos de varios tipos; estímulos visuales como dibujos y vídeos, auditivos como canciones y físicos como juegos en parejas o en gran grupo para que las actividades sean atractivas y motivadoras. Asimismo, las tareas tienen que estar bien estructuradas y debemos indicar claramente qué se pide en cada actividad para conseguir que los alumnos se sientan seguros de realizar las actividades sin tener miedo a cometer errores. Por otra parte, utilizar objetivos cooperativos en lugar de competitivos es otra buena forma de motivar a los alumnos; realizar actividades grupales conlleva la participación cooperativa y el diálogo de todo el grupo, además de aumentar la confianza en uno mismo ya que los alumnos sienten que forman parte de un conjunto en el cual tienen que desempeñar una función para que su grupo progrese.

Otro aspecto de gran importancia es que los alumnos sepan cuándo han tenido éxito en sus construcciones lingüísticas, en sus respuestas y en sus acciones. Como maestros podemos hacérselo saber mediante elogios o mediante un juego por puntos, entre otras técnicas de refuerzo. Tras mi experiencia en las prácticas escolares, he podido comprobar el efecto de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando los alumnos se sienten motivados, ponen todo su empeño, su atención, sus capacidades y su ilusión en la realización de las actividades propuestas. Además, he podido evidenciar que cuando los alumnos están motivados adquieren mejor los contenidos y consiguen un aprendizaje significativo debido a que, al trabajar con gusto, ponen en práctica todo lo aprendido tanto dentro como fuera del aula. Así pues, podríamos decir que los estudiantes que alcanzan un mayor éxito en el aprendizaje de un nuevo idioma son aquellos que aparte de tener aptitudes para el aprendizaje de las lenguas tienen motivación para aprenderlas.

7.3 Tratamiento del error

Durante los primeros años de vida, los alumnos se forman física, personal y académicamente. Durante este período, los niños forjan su personalidad y sus valores, y éstos están determinados por las ideas, las emociones y las experiencias que viven.

Asimismo, en esta etapa se crea la autoestima, que se basa en el valor que nos damos a nosotros mismos, la cual influirá en cómo actuamos con nosotros mismos y con los demás. Tal y como expone Moon (2005: 49), un hecho muy importante a tener en cuenta es que los niños desarrollan su autoestima a través de las respuestas y reacciones de otras personas hacia ellos. Además, pueden generalizar y tomar un fallo o el rendimiento escolar y asociarlo a un sentimiento de fracaso como persona, dejando de participar de nuevo en aquello en lo que siente que ha fallado. Así pues, tenemos que tenerlo en cuenta y actuar en consecuencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tratamiento del error ha sufrido un cambio importante; antes, con la puesta en práctica de método audiolingüe, se corregía inmediatamente y de manera directa para que no se repitieran los errores y no se convirtieran en un hábito, aunque esto fuera en detrimento de la comunicación. Actualmente, con el enfoque comunicativo la lengua se entiende como una herramienta para comunicarse y no solo como un conjunto de reglas por lo que el error se considera un aspecto normal en el proceso de aprendizaje y se anima a los alumnos a que continúen experimentando con el idioma. Como docentes, no debemos considerar los errores como algo negativo sino que éstos pueden aportarnos mucha información ya que nos permiten saber cuáles son los conocimientos y las carencias de los estudiantes sobre un tema y nos permite dirigir la enseñanza en una u otra dirección con el fin de resolver estas faltas. En cuanto al tratamiento de los errores, debemos tener una actitud receptiva y entender que son parte del proceso de aprendizaje; debemos alegrarnos por el hecho de que nuestros alumnos están poniendo en práctica la lengua meta tal y como Halliwell expone en las características de los alumnos de temprana edad, es decir, arriesgándose a comunicarse mediante ésta aun sabiendo que no disponen de todos los recursos para producir construcciones lingüísticas perfectas. Además, debemos saber que los errores irán desapareciendo conforme los alumnos adquieran y practiquen la lengua extranjera. Así pues, tenemos que actuar como guías proporcionando a los alumnos información, ayudándoles a entender por qué han cometido una falta y cuál es la corrección que corresponde.

Harmer afirma (1983: 99), hay dos causas principales por las que se cometen errores y la mayoría de éstos se suelen cometer en varias etapas del aprendizaje. Éstos son la interferencia de la lengua materna, transferencia (en la pronunciación, gramática, léxico, etc.) y los errores del desarrollo, uno de los más comunes que cometen los niños

es la “sobre-generalización”. Esto ocurre cuando se aprende una regla y luego se aplica siempre sin tener en cuenta las excepciones lingüísticas que tienen las lenguas.

En mi opinión, los errores no son negativos ya que nos desvelan el nivel, las carencias y las dificultades de los estudiantes por lo que nos proporcionan pistas para orientar nuestra tarea educativa según las necesidades de los estudiantes.

8. INPUT, INTERACCIÓN Y OUTPUT

Cada una de las teorías tiene una visión diferente sobre la lengua y sobre el papel del alumno y del *input* en el aprendizaje de una lengua. En 1940, el conductismo defendía que el aprendizaje consistía en formar hábitos y, por lo tanto, la manera de aprender era repetir esos hábitos hasta que las respuestas condicionadas fueran automáticas. Los niños eran considerados una tabula rasa, éstos no aportaban nada al proceso de aprendizaje y dependían de los estímulos exteriores para aprender. Según el conductismo, la cantidad, la calidad del *input* y los refuerzos que los niños recibían de los adultos eran los factores de mayor peso en el aprendizaje de una lengua. Por otra parte, a partir de 1960, surgió el innatismo el cual “veía a los alumnos como creadores del lenguaje” (Gass and Selinker 2008: 304); opinaban que los estudiantes simplemente tienen que conocer el tipo de estructuras, entonación, fonología y demás características de la lengua; a continuación, una vez hayan podido asimilar las peculiaridades que conforman el idioma, estarán capacitados para comunicarse a través de éste y no será imprescindible una continuada exposición a la lengua. Más tarde, hubo un progresivo cambio de paradigma que puso en el centro de la enseñanza la importancia del entorno y la interacción. Esta nueva perspectiva interaccionista consideraba que el entorno social era uno de los requisitos fundamentales para desarrollar el lenguaje; defendía que la adquisición dependía de la aptitud lingüística de las personas junto a la interacción con el ambiente que les rodea.

Así pues, cada perspectiva tiene una visión determinada del proceso de aprendizaje de una lengua y, en consecuencia, da un valor distinto al *input* al que se expone a los/as alumnos/as. En primer lugar, el conductismo se basaba en conceptos estructuralistas del lenguaje y el objetivo era que alumnos y alumnas adquirieran un conocimiento meramente lingüístico, lo que dio lugar al método audiolingüe. De esta manera, los

estudiantes se alineaban en el aula en filas verticales, en pupitres individuales y las clases se basaban en lo que Christopher Brumfit denominó “actividades de precisión” (en Jack Richards 2005: 15). Éstas tenían el propósito de que los estudiantes alcanzasen un conocimiento formal y preciso de la lengua con énfasis en la sintaxis, la pronunciación y el vocabulario. Los alumnos se centran en un elemento en particular y a continuación se corregían sus errores para que no se repitieran de nuevo y formaran un hábito. Eran tareas de perfeccionamiento pero, sin embargo, no se correspondían con el uso de la lengua en vida real. Más adelante, la lengua pasó a contemplarse como una herramienta para comunicarse en situaciones en las que se utilizaban también otras competencias además de la lingüística. De este modo, se puso el énfasis en la comunicación y en el conjunto de destrezas que la favorecen. Esto hizo que las características del aula se adaptaran para conseguir crear una clase interactiva. Así, se agrupa a los alumnos de manera que la interacción y el uso de la lengua reflejen de la forma más similar posible la comunicación que se desarrolla fuera del aula. En lo referente a las actividades, éstas pasaron a ser, en palabras de Brumfit, “actividades de fluidez” (en Jack Richards 2005: 15). Su objetivo es que los alumnos practiquen el lenguaje a través de todas las destrezas para desarrollar su fluidez en la comunicación espontánea. Los estudiantes se centran en la comunicación, la expresión de información y de ideas y se les evalúa teniendo en cuenta cómo se expresan. Los errores cometidos por los estudiantes no se corrigen a menos que interfieran en la comunicación, se realizan tareas que simulan situaciones de la vida real y se utilizan materiales auténticos como se indicará a continuación en el apartado de los materiales. No obstante, para el aprendizaje de una lengua los dos tipos de actividades son necesarias.

Con respecto al *input*, un aspecto importante que debemos tener en cuenta es la distinción que Pit Corder (en Gass and Selinker 2001: 305) hizo entre *input* e “*intake*”. Según Corder, *input* es todo el caudal lingüístico que está a disposición del estudiante mientras que el *intake* es aquello que el alumno interioriza. En el proceso de adquisición de una lengua extranjera es esencial que, además de comprender el *input*, los alumnos lo interioricen las estructuras lingüísticas para ser capaces de aplicar adecuadamente estas nociones en su discurso. Por otra parte, debemos tener en cuenta la hipótesis del *input* comprensible, expuesta anteriormente por Krashen (1983). Esta hipótesis afirma que los alumnos aprenden una lengua extranjera solamente cuando se les expone a *input* lingüístico comprensible un poco superior a su nivel actual. Así pues, Krashen (en Gass and Selinker 2008: 309) creó la fórmula “*i + 1*” para referirse al *input* lingüístico al que

deben ser expuestos los estudiantes. Según Krashen, los alumnos son capaces de poner en práctica otros recursos para entender el lenguaje aunque no conozcan todo el lenguaje al que son expuestos. Esta comprensión es posible debido a que el contexto, la situación y el conocimiento del mundo nos aportan información extralingüística y nos permite entender qué está pasando en una situación determinada. La información extralingüística ayuda al estudiante a entender qué está pasando a su alrededor y puede recibir pistas que le ayuden a comprender un mensaje pero esta aproximación a la enseñanza de una lengua no facilita la adquisición de elementos más formales de un idioma como la sintaxis. Por esta razón, el *input* utilizado en la enseñanza, suele estar modificado en la gramática, la pronunciación y el léxico para simplificarlo en base a las características y nivel de los alumnos y dirigir así la atención a constantes formales. Este *input* recibe el nombre de *foreign talk* o *child speech*.

Pero, ¿qué cantidad de input es necesario para aprender una lengua extranjera? Hay investigadores que creen que cuanto mayor es la exposición al *input*, mayor es el dominio de los estudiantes en la lengua extranjera. Sin embargo, hay otros investigadores que difieren de esta suposición. Bajo mi punto de vista, es muy importante que exponamos a nuestros alumnos a la mayor cantidad de *input* posible, siempre y cuando lo adaptemos a su nivel. Sin embargo, para poner en práctica en el aula métodos que utilicen la exposición continua de input hay que saber cómo transmitir y cómo comunicar correctamente; debemos proporcionar enunciados comprensibles y saber adaptarlos o simplificarlos según las necesidades y nivel de los alumnos. Además, tal y como he comentado, es importante utilizar el contexto y ser muy expresivos para ayudar a los alumnos a entender la situación comunicativa en la que se ven inmersos. La exposición al *input* es muy importante, sobre todo, durante el periodo silencioso en el que los alumnos todavía no están preparados para producir *output* en la lengua meta, por lo que simplemente escuchan atentamente el input que se les proporciona y lo almacenan poco a poco para poder utilizarlo cuando se sientan preparados. Además, creo que una vez adquiridas las particularidades del nuevo idioma, es muy beneficioso continuar en contacto con la lengua extranjera para seguir adquiriendo y practicando los conocimientos adquiridos y las características lingüísticas.

Tal y como podemos observar, el *input* tiene una función muy importante en la adquisición y aprendizaje de una lengua. No obstante, el input ha de tomar parte en la interacción para poder llevar a cabo la acción lingüística completa.

¿Qué entendemos por interacción? La interacción es un proceso constante y muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua ya que es esencial en la comunicación. Durante la interacción elaboramos mensajes, los enviamos, los recibimos, los interpretamos en un determinado contexto, les damos significado y obtenemos una información. Según Gass y Selinker (2001: 317), la interacción aboga por “aprender a través de la exposición al input de la lengua, a través de la producción lingüística y del *feedback* que proviene del resultado de la propia interacción”. Además, estos autores afirman que “la interacción envuelve un número de componentes que incluyen la negociación, el intercambio de roles y el *feedback*. Durante este proceso, los estudiantes se esfuerzan en generar *output* comprensible, y éste a su vez se convierte en *input* para los demás miembros que forman parte de la comunicación. No obstante, tenemos que tener en cuenta que dado la falta de competencia lingüística por parte de los estudiantes, se pueden ocasionar malentendidos en las interacciones debido a errores sintácticos, fonéticos, léxicos o gramaticales, entre otros. Sin embargo, el papel del profesor es supervisar estas interacciones para que ambas partes se comuniquen correctamente.

En el enfoque comunicativo, la interacción y el uso de la lengua reflejan, de la forma más similar posible, la comunicación que se desarrolla en una lengua fuera del aula. Este proceso interactivo es muy importante ya que se incrementa el *input* que reciben los alumnos y manipulan el lenguaje desarrollando competencias comunicativas: se intercambian información e ideas, se ejercita la atención, se aprende a respetar los turnos de palabra y se trabajan la expresión y la comprensión oral. Al trabajar con una lengua extranjera, con el fin de hacerse entender, el maestro puede utilizar varias estrategias. Por ejemplo, al preguntar a los alumnos sobre un tema puede dar diversas opciones de respuesta para dar pistas a los estudiantes y hacer que sea más sencillo responder. Otra opción es sugerir la respuesta a continuación de haber realizado la pregunta. Por ejemplo, “¿Qué clima hace hoy?, ¿Hace calor?”. Con la ayuda de estas estrategias será más sencillo que los alumnos nos entiendan. No obstante, como he mencionado anteriormente, debemos diferenciar entre que los alumnos nos comprendan y que los alumnos adquieran el lenguaje. La comprensión se refiere a un hecho puntual y la adquisición es un estado permanente.

Otro aspecto importante en el aprendizaje de una lengua desde esta perspectiva es el *output*. El *output* es el lenguaje que el estudiante produce. La profesora e investigadora Merrill Swain (en Gass y Selinker 2008: 325-327) desarrolló la hipótesis del *output*, exponiendo que los estudiantes no pueden alcanzar una completa competencia gramatical

en una lengua simplemente siendo expuestos a input. Swain defiende que es igual de necesario que los alumnos produzcan *output*. Además, explica que la mejor manera de conocer el nivel lingüístico de los alumnos es haciéndolos usar ese lenguaje de alguna manera productiva.

Tradicionalmente, se consideraba el *output* como el medio por el cual practicar el conocimiento ya adquirido. No fue hasta 1985, fecha en la que Swain introdujo la noción de “output comprensivo” (en Gass y Selinker 2008: 326) cuando se tomó en cuenta la importante función del *output* en el proceso de aprendizaje de una lengua. Este concepto defiende que hay que animar a los alumnos a producir *output* para que sean capaces de comunicarse y de hacerse entender correctamente. Según Susan M. Gass (en Gass y Selinker 2008: 326), el *output* da la oportunidad de experimentar con el lenguaje, crear nuevas estructuras y enunciados y de alcanzar, mediante la práctica constante, la fluidez en el uso del lenguaje. Al componer *output*, los alumnos deben escoger entre sus conocimientos y componer enunciados completos y con significado, hecho que conlleva que se esfuercen y pongan en práctica todas sus destrezas y habilidades, y, sobre todo, que su atención se fije en aspectos de la lengua que pasan desapercibidos cuando simplemente interpretamos el input al que son expuestos. Debemos ser conscientes de que el *output* que producirán los alumnos de educación infantil estará basado en sus conocimientos y nivel de comprensión del mundo. Es decir, un alumno de esta etapa producirá *output* relacionado con los temas estudiados en clase: saludos, números, letras, animales, cuerpo humano, pero no por ello significa que hayan alcanzado un menor nivel en la lengua meta, ya que sus logros se basarán en los conocimientos y temas en que han estudiado. Asimismo, el *feedback* que el maestro y los compañeros proporcionen tiene un papel importante ya que permite a los alumnos conocer si han estructurado correctamente sus producciones lingüísticas y si han sido comprendidos.

9. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

¿Qué son los recursos? Según Moon (2005: 135), los recursos son “todo aquello que pueda ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sean recursos materiales o personales”. Así pues, incluimos a “los propios alumnos, los maestros, los familiares y demás personal del centro, los objetos, el material fungible, los libros y documentos escritos (libros de texto, cuentos), visuales (imágenes, videos) y auditivos (música, audios...)”.

En cuanto a las actividades comunicativas que llevaremos a cabo en el aula, éstas son las que Brumfit denominó “actividades de fluidez” (en Jack Richards 2005: 15), expuestas anteriormente. Además, según los criterios de Brumfit (en Lozano y Ruiz Campillo 1996: 132) para el logro de la competencia lingüística, son los siguientes:

- El lenguaje debe ser un medio para un fin; se centran en el significado, no en la forma.
- El contenido debe ser determinado por los alumnos; tienen que formular y producir ideas, información, opiniones, etc.
- Tiene que haber una negociación de significados entre los hablantes: interpretar lo que escuchan y construir qué decir en respuesta.
- Lo que escuchan los alumnos no debe ser predecible; debe haber un vacío de información.
- La intervención del profesor para corregirles debe ser mínima, se distraen del mensaje.

Teniendo esas características en consideración, en el enfoque comunicativo se empleará cualquier recurso que estimule al alumno a practicar el lenguaje en situaciones auténticas; los más empleados son los recursos auténticos como periódicos, revistas, radio, música, juegos, etc. En mi opinión, todos los materiales que empleemos en el aula serán beneficiosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua siempre y cuando propongamos un uso basado en la interacción. Considero muy oportuno trabajar con material auténtico ya que a través de estos recursos a través de los cuales utilizarán la lengua extranjera de la forma más parecida al uso que se hace de ella fuera del aula. Así pues, si trabajamos en clase con este tipo de materiales, los alumnos estarán acostumbrados a tratar con todos los factores que intervienen en la comunicación y les resultará mucho más sencillo usar la lengua fuera del contexto escolar. Por otro lado, hay que tener en cuenta que los niños tienen necesidades diferentes de los adultos, ellos necesitan materiales más creativos y estimulantes. Los materiales son muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma en que se empleen determinará las actividades y la calidad del aprendizaje. Es por esta razón que tenemos que escogerlos y utilizarlos en función de los contenidos que se quieren enseñar, el nivel, la edad, los intereses y las necesidades de nuestros estudiantes. Además, deben ser apropiados para el contexto en el que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso el aula de educación infantil.

Actualmente, es el enfoque comunicativo el que determina la investigación y los avances curriculares en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y, los materiales más comunes para esta enseñanza deben ayudarnos a alcanzar tanto los objetivos del conocimiento formal de la lengua como la competencia para comunicarnos en situaciones reales. Entre estos podemos destacar los siguientes:

9.1 Materiales auténticos

La utilización de materiales auténticos permite a los alumnos acercarse más a la lengua y a la cultura extranjera y les permite manejar materiales con los cuales se encontrará fuera del aula. Como primer recurso auténtico, ¿por qué no pensar en los niños como recursos? Según Moon (2005: 140), hay un doble beneficio en utilizar los niños como recursos: por una parte tenemos a nuestra disposición un recurso humano que no cuesta dinero y, por otro lado, este recurso está siempre disponible. Además, los alumnos se benefician ya que están más involucrados en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua y tienen más oportunidades para practicar el inglés tal y como lo harán fuera del aula.

Tal y como apunta Moon (2005: 140), son muchas las funciones que los alumnos pueden desempeñar en el aula. Por ejemplo, pueden actuar como compañeros de aprendizaje para otros niños, desempeñar el papel de tutores y ayudar a otros compañeros a aprender inglés, servir de modelos o de demostración para mostrar al resto de la clase qué hacer y cómo hacer la actividad propuesta por el profesor, crear recursos de aprendizaje para que tanto ellos como otros niños los utilicen o usar sus cuerpos como recursos en actividades o juego.

Los libros y cuentos son uno de los materiales por excelencia en todas las etapas. En educación infantil, tienen muchas ventajas ya que cuando contamos una historia obtenemos la atención de los niños y los exponemos a *input* en la lengua meta, practicando así la destreza oral y la adquisición de nuevo vocabulario a la vez que se divierten. Tal y como argumentaba Bruner, debemos inducir al alumno a la participación activa en el proceso de aprendizaje, animarlo a resolver problemas y a hacer transferencias de lo aprendido haciéndolos responsables de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, al leer libros que ya conocen, los alumnos, disfrutan mucho ya que participan en la lectura y responden a las preguntas realizadas por el especialista como por ejemplo, “¿qué encontró Karen debajo del sofá?”

Los libros y cuentos de esta etapa educativa deben narrar aspectos sobre el entorno más cercano de los alumnos (familia, amigos, animales, colegio...). El argumento debe ser sencillo, corto, contar con estructuras lingüísticas repetitivas y contener muchas ilustraciones que representen el contenido del libro para que los alumnos sean capaces de relacionar y entender el argumento mediante éstas. En cuanto a las funciones didácticas, este recurso permite trabajar la destreza oral de forma lúdica, permite introducir y repasar vocabulario y estructuras lingüísticas, trabajar temas variados, introducir a los alumnos en el mundo de la lectura, despertar su interés por ésta y desarrolla su imaginación.

Otro recurso muy útil son las canciones, enseñar y aprender cantando es muy divertido y efectivo. Utilizando música, creamos un ambiente positivo y relajado, donde los alumnos se sienten cómodos, motivados y concentrados en la actividad. Asimismo, al cantar, en educación infantil representamos la canción por medio de gestos y bailamos al ritmo de la música. De esta manera, los niños no sólo se divierten sino que también aprenden vocabulario, pronunciación, desarrollan habilidades motoras y ejercitan su atención. Además, descargan energía y aprenden participando y divirtiéndose a través de lo que ven y oyen. Podemos utilizar canciones para aprender y practicar el vocabulario a la vez que practican su destreza auditiva ya que tienen que entender la canción para poder gesticular correctamente y, la destreza oral, para cantar con los demás. Además, podemos emplear la música y las canciones para avisar a los alumnos de ciertas partes de la jornada escolar (canción de bienvenida, canción para recoger los juguetes, para pedir silencio o que hagan una fila, etc.).

En cuanto a los poemas y las rimas, sirven también para aprender nuevo vocabulario en la lengua extranjera, para trabajar las destrezas oral y auditiva, y para ejercitar la memorización y la concentración. Podemos usar las rimas para captar la atención de los alumnos de forma agradable. Por ejemplo, podemos decir *One, two, three, eyes on me* y los alumnos deben contestar, *On, two, eyes on you*. Al utilizar rimas, podemos acompañarlas, al igual que hacemos con las canciones, con expresiones corporales para ayudar a entenderla y memorizarla.

En lo referente a los vídeos, en la etapa de educación infantil podemos utilizarlos con el fin de exponer a los alumnos a *input* de la lengua meta. De esta manera, podemos ver videos para visualizar un corto de animación, un capítulo de dibujos o poner algún vídeo en el que canten y gesticulen las canciones y las representen tal y como muestra el vídeo. No obstante, debemos tener en cuenta que los vídeos que empleemos con niños

pequeños deben tener una duración corta debido su escasa atención. Una de las mayores ventajas de los vídeos es que los alumnos pueden ver la interacción comunicativa en un contexto determinado, como por ejemplo dos amigos jugando en el parque.

9.2 Materiales didácticos

Los materiales didácticos son los recursos elaborados especialmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y tienen un fin específico.

En lo referente a los juegos y los juguetes, son recursos muy valiosos para el aprendizaje de la lengua ya que permiten crear un contexto real y proporcionan un aprendizaje significativo. Bruner (1984), por ejemplo, indica que los niños que realizan tareas donde se ejercitan habilidades de forma lúdica obtienen mejores resultados que aquellos que solo trabajan con actividades tradicionales. Mediante el juego, los niños se relajan y aprenden de manera natural obteniendo aprendizajes significativos. En cuanto a los juegos, podemos utilizar cualquiera adaptándolo al nivel de los alumnos. Así pues, por ejemplo, podemos jugar al bingo para repasar de forma lúdica el vocabulario aprendido sobre un tema en particular, podemos jugar utilizando *role-playing* y simular que vamos a comprar para trabajar los alimentos, o jugar al dominó, para practicar los números. En lo referente a los juguetes, todos pueden ser útiles si los empleamos adecuadamente y con un fin comunicativo. Las marionetas por ejemplo, pueden resultar muy útiles ya que podemos hacer que los niños se expresen a través de éstas y sientan menos vergüenza al poner en práctica la lengua extranjera.

Otro recurso muy eficaz son las *flashcards*, tarjetas que contienen información como imágenes, palabras, números, etc. En educación infantil son muy útiles para el aprendizaje de vocabulario ya que los niños aprenden en gran medida a través de la vista, así que emplear estas tarjetas les ayudará a centrarse en las nuevas palabras que están aprendiendo. Además, podemos utilizarlas para jugar a diferentes juegos y realizar muchas actividades en las que desarrollemos varias destrezas. Según Joy Morris y Ramón Segura Ruiz (2003: 202-203), estos recursos favorecen el reconocimiento de palabras y la producción de éstas. En cuanto a las actividades que favorecen el reconocimiento, éstas ayudan a conocer si los alumnos han adquirido y comprendido el vocabulario trabajado, y en lo referente a las actividades que favorecen la producción, tienen el objetivo de que los alumnos sean capaces de nombrar por sí mismos las palabras de las tarjetas.

Por otro lado están las manualidades, recursos muy eficaces en el aprendizaje de una lengua ya que los niños disfrutan realizando actividades creativas y ponen en práctica las destrezas y los conocimientos adquiridos (coordinación óculo-manual, destreza oral y auditiva...). Además, se concentran y mantienen la atención para seguir correctamente los pasos y ser cuidadosos en su trabajo. Esto conlleva responsabilidad y hace que los alumnos sientan que tienen un papel importante en la actividad propuesta. Asimismo, en estas actividades se emplea mucho la lengua meta para dar las instrucciones a la vez que introducimos vocabulario y estructuras gramaticales. Éstas deben ser sencillas y estar ejemplificadas para que no se cometan fallos en la elaboración de la manualidad. Por otra parte, una cosa muy importante es que los niños se sientan orgullosos de sus obras y hagan uso de ellas en actividades y juegos. Así pues, podemos plantar una planta en un pequeño macetero y que cada niño se responsabilice y cuide de la suya.

La pizarra es uno de los recursos más tradicionales en la enseñanza. No obstante, según Jeremy Harmer (1983: 137-139), tiene muchas funciones útiles, sobre todo cuando trabajamos con grupos grandes. Este recurso ayuda a explicar; escribir en la pizarra aquello que no han entendido los alumnos a la vez que el maestro repite de nuevo la explicación permite entenderlo más claramente o dibujar para ejemplificar explicaciones. Asimismo, es muy eficaz para practicar ejercicios con grupos grandes; podemos pedir a algún alumno que resuelva el ejercicio planteado en la pizarra, de esta manera, involucramos a toda la clase. Por otro lado, sirve para realizar juegos; podemos proponer juegos en los que practiquemos los contenidos estudiados de manera lúdica y conjunta.

No debemos olvidar la pizarra digital, la cual permite acercar a los niños a las nuevas tecnologías. Como indica el Ministerio de Educación (s.f.) en su propuesta didáctica para la Utilización didáctica de la pizarra digital. Este recurso ofrece recursos al profesorado para renovar metodologías, atender a la diversidad y favorecer la exposición audiovisual, haciéndola más atractiva. Además, motiva a los alumnos mediante el uso de un recurso diferente e innovador, permite buscar información, realizar y presentar trabajos individual o grupalmente.

En cuanto al ordenador, tiene inmensidad de aplicaciones para la enseñanza de idiomas y proporciona una visión más innovadora; permite realizar actividades interactivas individualmente o en parejas en las que los alumnos practican los temas estudiados a la vez que utilizan la lengua meta y se divierten etc. En lo referente al proyector, actualmente, se puede proyectar todo aquello que queramos; al estar conectado al ordenador se

proyectará lo que hagamos en éste (reproducir vídeos, ver imágenes...). Su mayor ventaja es que debido a su amplia pantalla todos los alumnos pueden ver al mismo tiempo lo proyectado.

Así pues, todos estos recursos, tanto los materiales auténticos como los didácticos serán de gran utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje siempre que hagamos buen uso de estos y que los empleemos con finalidades comunicativas. Estos recursos forman una parte muy importante del contexto donde se lleva a cabo de este proceso, en este caso del aula de educación infantil. Si establecemos unas condiciones determinadas para crear un ambiente calmado, estimulante y seguro y utilizamos de manera oportuna e innovadora diferentes métodos y recursos conseguiremos motivar a los alumnos y guiarles en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera.

10. CONCLUSIONES

Para concluir, he de decir que llevar a cabo esta última asignatura no ha sido una labor fácil. Sin embargo, considero que ha sido una tarea enriquecedora, tanto académica y personalmente, al elaborar un trabajo de esta índole y aunar todos los conocimientos adquiridos en estos años, como profesionalmente, ya que todo lo aprendido durante la realización de este proyecto me ayudará enormemente a ser una mejor profesional y a tener en cuenta aspectos que, aun pareciendo básicos, pueden cambiar el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Con la realización de este proyecto, he descubierto la importancia del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algo esencial, ya que la clase es el contexto en el que se aprende formalmente las lenguas extranjeras, y comprender los recursos que nos ofrece el aula y los factores que afectan a su manejo y cómo estos pueden determinar que se favorezca o se limite la adquisición de la L2.

Con la llegada del enfoque comunicativo, la visión de la lengua ha sufrido un gran cambio, hecho que se ha reflejado en la manera de enseñar y aprender una lengua y, por lo tanto, en el papel que desempeña el aula y la función de profesor y alumnos en el aprendizaje de ésta. Así pues, el maestro, además de su función tradicional, adopta también un papel de guía y responsable de crear las condiciones idóneas en clase, ya sea mediante la agrupación de alumnos, la organización de los recursos y la creación de un clima positivo, con el fin de conseguir un aprendizaje significativo. Asimismo, debe saber

cómo aprenden los alumnos de educación infantil y qué metodologías y materiales son los más adecuados para poder dirigir este proceso teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y siendo capaz de motivarles estableciendo una perspectiva humanista e individualizada. La forma en la que los alumnos adquieren la lengua se convierte en el la verdadera protagonista del proceso. Por otro lado, se pretende que alumnos y alumnas sean capaces de aprender a utilizar la lengua en cualquier situación comunicativa, por lo que se les otorga un papel activo, basado en la interacción y la comunicación.

Así pues, debemos ser conscientes del tipo de aula y los principales acontecimientos y relaciones que se desarrollan en ella para conseguir llevar a cabo un proceso de enseñanza significativa de la lengua extranjera ya que, tal y como expone la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (en Boletín Oficial del Estado 2014: 97865), “La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera”.

11.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, James J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. *International Review of Applied Linguistics* (3), 291-300.
- BOA (2007). ORDEN de 10 de marzo de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se amplía la Orden de 15 noviembre de 2007 por la que se convocan subvenciones para reconocimientos médicos de participantes en actividad deportiva escolar en el ejercicio 2008. BOA 43 (14 de abril de 2008), 4943-4974.
- BOE (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del ciclo de educación infantil. BOE 4 (4 de enero de 2007), 474-482.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295 (10 de diciembre de 2013), 97858-97921.
- Brown, H. Douglas (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bruner, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bueno Velasco, Concepción y Martínez Herrera, Juana María (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2 (1). Recuperado el 9 de septiembre de 2014 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000100005
- Cameron, Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, Opal (s. f.). How Young Children Learn English as Another Language. *British Council*. Recuperado el 19 de agosto de 2014, de <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/parents/articles/how-young-children-learn-english-another-language>
- Finocchiaro, Mary y Brumfit, Christopher (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.

- Gass, Susan and Selinker, Larry (2001). *Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Gass, Susan and Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York and London: Routledge.
- Harmer, Jeremy (1983). *The Practice of English Language Teaching*. (3ª ed) London: Longman.
- Halliwell, Susan (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
- Krashen, Stephen y Terell, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, Patsy y Spada, Nina (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lozano, Gracia y Ruiz Campillo, José P. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, 127-155.
- Lozanov, Georgi K. (1978). *Suggestodolody and Outlines of Suggestopedia: Theory and Practice*. New York: Gordon and Breach.
- Morris, Joy y Segura Ruiz, Ramón (2003). Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Moon, Jayne (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Education.
- Navarro Romero, Betsabé (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Iniciación a la Investigación en Filología* (2), 115–128.
- Ong, M. y Murugesan, V. (2007). *Teaching English to Young Learners*. San Antonio, TX: Compass Publishing.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª. ed.). Recuperado el 10 de septiembre de 2014 de: <http://www.rae.es>
- Richards, Jack (2005). *Communicative Language Teaching Today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Ruiz, David (s. f.). Desarrollo y aprendizaje: La importancia de aprender idiomas desde pequeños. *Crece feliz*. Recuperado el 14 de septiembre de 2014, de <http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Desarrollo-y-aprendizaje/Los-beneficios-de-aprender-idiommas-desde-pequenos>

Stern, H. Hans (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tugba Seker, Perihan, Girgin, Gunseli y Ozyilmaz Akamca, Guzin (2012). A Study on the Contributions of Second Language Education to Language Development in Pre-school Period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (47), 230-234. Recuperado el 21 de septiembre de 2014, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023798>

Utilización didáctica de la pizarra digital: Propuesta didáctica para educación infantil. Ministerio de Educación, ITE. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/137/cd/pdf/m3_1_educacion_infantil.pdf

Zabalza, Miguel A. (1996). Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. Recuperado el 15 de octubre de 2014, de <http://www.uned.es/489130/Textos/Tema12.pdf>