

# **Lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil**

© Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología 2001

© *Lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil*

Edita:

**JUNTA DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

*Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros*

Mérida. 2001

Colección:

Materiales Curriculares

Diseño de línea editorial:

JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:

84-95251-56-6

Depósito Legal:

BA-612-2001

Fotomecánica e Impresión:

Artes Gráficas REJAS (Mérida)

# Lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil

**JUNTA DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

*Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros*

Mérida, 2001

# Índice

---

<b>Presentación</b> .....	9
---------------------------	---

---

<b>Introducción</b> .....	11
---------------------------	----

---

<b>El Inglés en el Aula: La Etapa de Educación Infantil</b> .....	13
- Consideraciones previas .....	15
- Los primeros pasos: Algunas sugerencias .....	17
- Características del mensaje oral en inglés y su implantación en el aula .....	19
- Los materiales y los recursos .....	21
- El papel del/la profesor/a .....	25
- Áreas de experiencia que se pueden aprovechar en el aula de inglés .....	27
- Las actividades en el aula .....	29
- La intervención oral de los/as alumnos/as .....	41
- El inglés fuera del aula .....	43
- Bibliografía y sugerencias .....	45

---

<b>Orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil</b> .....	47
- Naturaleza y funciones de la Lengua Extranjera en la Etapa de Educación Infantil .....	49
- Objetivos y Contenidos de Lengua Extranjera para la Etapa de Educación Infantil .....	55
- Desbrozando el camino .....	59
- Apoyando el aprendizaje en el aula .....	65
- El papel de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma .....	95
- Bibliografía .....	101

# Presentación

**H**emos comenzado el Curso 2001/2002 en Extremadura con el firme convencimiento, y a la vez reto, de demostrar que cada vez más nuestra Comunidad se encuentra entre las pioneras en lo que a mejoras educativas se refiere.

Atrás quedaron los tiempos en que escolar extremeño era sinónimo de alumno inadaptado a las nuevas realidades de un mundo cambiante. Atrás quedaron los complejos de los niños y jóvenes que, cuando viajaban u optaban a una salida en el mundo laboral, quedaban encogidos ante la presunta superioridad intelectual de los compañeros formados en otras regiones.

Ante toda la Comunidad educativa mostramos uno más de los múltiples esfuerzos que viene realizando la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología para integrarnos en nuestro entorno europeo. En esta ocasión se ofrecen una serie de materiales educativos enfocados a la necesidad de formación del profesorado que la reciente normativa sobre anticipación del idioma inglés a la Educación Infantil ha generado.

Qué duda cabe que tanto niños y niñas, como sus maestros y padres, sabrán valorar la trascendental importancia que va a suponer el que en un breve período de tiempo los alumnos formados en Extremadura dominen con fluidez las dos lenguas más habladas en el mundo en el que se van a desenvolver.

Aún queda mucho camino que recorrer, pero ello no resta para agradecer el trabajo de todos y la satisfacción que registramos ante las respuestas que en la comunidad educativa propician iniciativas como las que hoy presentamos.

A la espera de recoger los inminentes frutos, aprovecho estas palabras para enviar mi más profunda señal de admiración y apoyo ante un futuro próximo, que si ya nos abraza, gracias a vosotros le estamos esperando preparados.

*El Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología*  
**Luis Millán Vázquez de Miguel**

# Introducción

La implantación progresiva de la Lengua Extranjera en la Etapa de Educación Infantil pretende aprovechar las óptimas condiciones neurológicas y lingüísticas del alumnado de esta edad, propiciándole una competencia comunicativa en esa lengua a la vez que se le brinda una visión más amplia y enriquecedora de la realidad. El acercamiento y la solidaridad entre los pueblos, y la superación del egocentrismo y localismo, son objetivos fundamentales de esta iniciativa de cara a las sociedades pluriculturales y plurilingües del siglo XXI.

En este sentido, la tarea del docente de la Lengua Extranjera en esta Etapa constituye una gran responsabilidad y un reto. Responsabilidad, porque las primeras experiencias con el segundo idioma en el aula serán decisivas en la formación de actitudes en los niños y las niñas hacia la lengua y cultura de los países que lo hablan, así como en el desarrollo de actitudes hacia el aprendizaje y de destrezas específicas relacionadas con la adquisición de una segunda lengua. Y reto, porque todos los que están directa o indirectamente involucrados en este proceso de enseñanza-aprendizaje (familias, docentes, autoridades, alumnado) se echan a andar con muy poca experiencia directa del camino a seguir.

Las autoras del presente trabajo, plenamente conscientes de las dificultades que entraña esta nueva experiencia, han intentado contestar a las preguntas y dudas más inmediatas que le pueden surgir al profesor/a ante esta situación. ¿Cómo programo las actividades del aula para aprovechar al máximo el tiempo del que dispongo y las capacidades del alumnado? Dado el hecho de que mi experiencia anterior ha sido con niños mayores ¿qué puedo esperar de un niño/a de tres o cuatro años? ¿Cómo debo plantear una enseñanza de la Lengua Extranjera con un grupo de niños y niñas que todavía no lee ni escribe su propia lengua? Estas son sólo algunas de las preguntas a las que se intenta dar respuesta en estas páginas.

Con un enfoque distinto, las dos partes del trabajo hacen hincapié en varios temas fundamentales que, según las autoras, se deben tener muy presentes. Algunos son la coordinación permanente entre tutor/a y profesor/a especializado/a (en el caso de que sean distintos); la importancia de las rutinas, para proporcionar ese “andamiaje” tan importante para el desarrollo de la zona proximal; el aprovechamiento de la capacidad de imaginación de los/niños/as pequeños/as; y el respeto hacia el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno/a. Para un profesorado todavía sin experiencia directa de esta enseñanza en esta Etapa, sólo se ha pretendido cubrir esos aspectos más apremiantes y generales de las necesidades y características del alumnado de la Etapa de Infantil.

Las preguntas que quedan todavía sin contestar incluyen, entre otras, la descripción y discusión de la diferencia entre la enseñanza en el Primer Curso, cuando el alumnado, recientemente

incorporado a la escuela, está todavía en pleno descubrimiento de su identidad social dentro de un grupo que no es su familia y el alumnado al final de esta Etapa; la conveniencia o no de usar de la palabra escrita en el último curso de Infantil; o la creación y uso de materiales especialmente diseñados para los niños y niñas de esta Comunidad, teniendo en cuenta su experiencia directa de una “casa”, un animal de granja, etc. Muchos aspectos importantes de este Proyecto se irán discutiendo y aclarando según vamos avanzando, al igual que ocurre en otras partes del territorio nacional o en otros países de nuestro entorno.

En esta publicación se ofrecen las orientaciones básicas para empezar a andar en este nuevo camino. El tiempo, el trabajo conjunto y la reflexión sobre la experiencia harán posible el perfeccionamiento de la práctica más adelante.

# **El Inglés en el Aula: La Etapa de Educación Infantil**

*Fiona MacArthur*

# CONSIDERACIONES PREVIAS

**L**a metodología para la enseñanza del inglés que se propone en estas páginas parte del principio de que la inmersión en el segundo idioma, en el aula, donde la lengua inglesa funciona como *medio* más que como *objeto* de aprendizaje, es la forma más idónea y eficaz de asegurar el desarrollo tanto de las destrezas específicas relacionadas con el idioma como de actitudes positivas hacia la cultura de los países anglohablantes o hacia el aprendizaje en sí mismo. Aunque no exento de dificultades, este enfoque permite un mejor aprovechamiento tanto del tiempo real del que disponemos en el aula como de la facilidad natural que tiene el niño para la adquisición de un segundo idioma. No olvidemos que esa facilidad que demuestran los niños pequeños para aprender algunos aspectos del inglés -la pronunciación, el uso de los determinantes u otros elementos que tanto cuestan al adulto- se debe, sin duda, a factores neurológicos; pero la cantidad y la calidad del contacto con el idioma y las oportunidades para emplearlo en la interacción verbal influyen de manera decisiva en el desarrollo de su dominio del inglés. El papel del/la profesor/a es intentar crear las condiciones necesarias para que el/la niño/a aproveche sus capacidades naturales en este aprendizaje.

El lenguaje sirve al niño en dos mundos especialmente importantes: el mundo de los objetos y el mundo de las personas (o de sus relaciones sociales). La significación en estos dos mundos nos puede servir de eje central para las actividades que desarrollamos en el aula, teniendo en cuenta los siguientes factores:

- La predisposición natural del niño/a es acercarse al lenguaje como problema que hay que resolver. Busca la regularidad e intenta construir reglas que sirven para la comunicación. Esto le lleva muchas veces a simplificar y reconstruir, de forma comprensible pero no gramatical, lo que ha oído (o, mejor dicho, desde su propia gramática). La corrección de estos enunciados anómalos puede influir negativamente en su aprendizaje, ya que le distrae y le hace fijarse en las excepciones a la regla construida, impidiendo la concentración en la regla predominante.
- El/la niño/a procesa el lenguaje natural de una forma eficaz, prestando atención a las partes importantes para la consecución de un mensaje verbal (la sílaba tónica, la terminación de una palabra, etc.).
- La capacidad del niño/a de prestar atención tiene unas limitaciones claras. De ahí que las actividades en el aula deban dirigirse a captar su atención (por su contenido lúdico o porque despierten su interés, por ejemplo) y deban ser siempre muy cortas.

El/la profesor/a facilita este proceso de adquisición natural

- simplificando los mensajes para adaptarlos a estas consideraciones. Al hablar con los niños, los adultos no suelen simplificar los mensajes a nivel sintáctico, pero sí acortan los enunciados, reducen el léxico empleado y se sirven de una entonación y un ritmo un poco exagerados para facilitar la comprensión. Las canciones, la poesía, los cuentos, etc. diseñados para niños anglohablantes de edades similares suelen presentar esas características;
- consiguiendo una continuidad en el aprendizaje mediante la repetición y el reciclaje de las mismas actividades y contenidos en distintas sesiones;
- alentando el interés del niño/a por ese mundo mediante una actitud de gran entusiasmo al descubrir con él/ella sus ricas posibilidades;
- demostrando interés en lo que hace y lo que consigue cada niño/a. Por ejemplo, una vez que al/la niño/a se le ha preguntado el nombre, el/la profesor/a lo utiliza y no vuelve a preguntárselo, aunque esta repetición nos puede parecer interesante desde el punto de vista de la asimilación de una fórmula como *What's your name?*
- dándole la oportunidad de participar no sólo en actividades de grupo (canciones o juegos) sino también en pequeñas interacciones significativas con el adulto o con los compañeros.

# LOS PRIMEROS PASOS: ALGUNAS SUGERENCIAS

**E**l establecer el inglés como medio de comunicación en el aula tiene sus dificultades, que se pueden resolver si contamos con la ayuda de dos figuras mediadoras: el/la tutor/a y el muñeco/peluche “anglohablante”.

El/la tutor/a, con su presencia física en el aula durante las primeras sesiones

- hace de “puente” para los/as niños/as entre lo que ya conocen y el mundo nuevo que encuentran;
- sirve de guía para los/as niños/as en la respuesta adecuada a las actividades propuestas, estímulos lingüísticos, etc. en la clase de inglés. Al lado de los/as niños/as, participa en las actividades y les anima, a su vez, a participar;
- aclara con la acción, el gesto o la traducción, el significado de las instrucciones dadas por el/la profesor/a de inglés.

El/la tutor/a se retira cuando la organización de las actividades mediante las instrucciones en inglés se ha entendido perfectamente (por ejemplo, que los/as niños/as entiendan que *Story time!* anuncia un cuento y deben sentarse alrededor del/la profesor/a, qué respuesta se pide para una actividad en grupo [*All together!*] o para un ejercicio de repetición [*Say ...!*]). Sin embargo, la coordinación permanente con el/la tutor/a (o los demás miembros del equipo docente) es muy aconsejable, pues no sólo conoce mejor a los/as niños/as (y puede por lo tanto ayudar a resolver pequeños problemas), sino que nos puede dar información valiosa para desarrollar algunos temas de forma transversal - la comida, la higiene, los colores, etc.

El mediador “anglohablante”:

Es obvio que si la lengua materna del/la profesor/a no es el inglés, la necesidad de comunicarse en este idioma en el aula tendrá que establecerse de forma ficticia: hacemos “como si” fuese necesario. Aquí el uso de un muñeco, un “peluche” u otra figura que presentamos como procedente de un país anglohablante nos puede ser muy útil. Dependiendo de la facilidad del/la profesor/a para cambiar de voz o hacer el papel del visitante, el mediador puede ser mudo o participar verbalmente. Puede, quizás, ser “tímido”- le habla al/la profesor/a al oído y éste/a reproduce lo que quiere decir, contar o preguntar a los/as niños/as. Aparte de esta función central, se utiliza el mediador

- para crear un foco de atención en el aula, que señala algún tipo de actividad que emana del mediador;

- para ser el protagonista de un cuento;
- para que cuente cosas de su vida, su familia, etc. con el fin de introducir un determinado campo semántico;
- para introducir una actividad (un juego, una canción que quiere enseñar a los/as niños/as), explicándole al/la profesor/a cómo es, cómo se hace, etc.. Éste/a pide las aclaraciones necesarias, sigue sus instrucciones, etc., para participar en la actividad. Ensayo con el mediador lo que los/as niños/as deben hacer a continuación;
- para demostrar o enseñar las formas lingüísticas en una pequeña interacción lingüística (saludo/saludo; pregunta/respuesta, etc.).

Es aconsejable que el mediador tenga nombre inglés y que tenga la misma edad que los niños (esto puede ser interesante si queremos enseñar las formas habituales para dirigirse a otra persona cuya presencia en el aula no es habitual: *Mum/Mummy/ Dad/Daddy/Mr/Mrs X*, por ejemplo). Puede celebrar su cumpleaños, traer a los miembros de su familia al aula, al igual que su balón, su juguete preferido, entre otras cosas, para introducir una actividad.

La presencia de esta figura en el aula evita la necesidad de fingir que el/la profesor/a sólo habla inglés. Aparte de que los/as niños/as pronto aprenderán que no es así (¡al observar cómo su profesor/a de inglés habla un español perfecto cuando se tiene que comunicar con el/la tutor/a o con sus padres!), el uso puntual de la lengua materna evitará situaciones incómodas en el aula. Por ejemplo, las instrucciones para determinadas actividades se entenderán mejor y más rápidamente si se dan en español (evitando así una pérdida innecesaria de tiempo o el abandono de ciertas actividades porque el alumnado no tiene suficiente dominio del inglés para seguir las instrucciones). Del mismo modo, será interesante invitar a los/as niños/as a participar verbalmente en algunas actividades mucho antes de que su dominio del inglés les permita hacerlo en este idioma. Por ejemplo, el uso de la lengua materna para expresar una opinión sobre un cuento que acaban de escuchar o para que expliquen algo acerca de un dibujo que han hecho va a ser necesario en la creación de un contexto realmente significativo para el/la niño/a. Por consiguiente, cerrar la puerta a esta participación verbal del/la niño/a fingiendo que no se le entiende es negativo. Se cuenta, por lo tanto, con la presencia del mediador para hacer necesario el uso del inglés en muchas, pero no en todas, las interacciones lingüísticas.

A medida que va pasando el tiempo, y la capacidad de comprensión de los/as niños/as va aumentando, se podrá abandonar al mediador como foco central. Sin embargo, seguirá desempeñando un papel interesante como solución de continuidad en el aula de inglés, así como a la hora de cambiar de actividad o centro de interés más adelante. Por ejemplo, el/la profesor/a percibe que empezar la clase con una determinada actividad se ha vuelto tan habitual que no consigue atraer la atención de los/as niños/as, y vuelve a utilizar al mediador para “contar algo nuevo”, preguntar a los/as niños/as sobre lo que están haciendo, etc. En vez de elemento rutinario, se convierte en factor sorpresa (por ejemplo, aparece por la puerta antes que el/la profesor/a para dar el saludo habitual).

# CARACTERÍSTICAS DEL MENSAJE ORAL EN INGLÉS Y SU IMPLICACIÓN EN EL AULA

Los adultos, al leer y escribir, solemos pensar en el lenguaje usando términos como “palabra”, “frase”, etc. Estos conceptos, sin embargo, son ajenos al/la niño/a que accede al mensaje oral de otra forma. El lenguaje oral natural se organiza en tonemas, o sea, en breves emisiones de sonidos que, a su vez, se organizan en pequeños bloques de información o significación. No hay pausa entre palabra y palabra dentro de cada tonema, pero sí hay una o dos sílabas acentuadas. El acento tónico recae sobre la sílaba que contiene la información nueva o significativa. Por ejemplo, al leer, pensamos en un sustantivo como *book*, acompañado por el determinante *a*. E imaginamos, por consiguiente, el siguiente esquema: *a book*. Sin embargo, al decirlo u oírlo, este esquema no se percibe, ya que no hay pausa entre un elemento y otro, y sería más exacto representarlo como un solo elemento: *abook*. Más exacto todavía, sería una representación que recogiese la percepción de un elemento más sobresaliente que otro, es decir, el acento tónico. En las notas que siguen, esto se representa usando letras mayúsculas para señalar el acento tónico, las minúsculas para las sílabas débiles, y no se hace pausa ni se deja espacio entre palabra y palabra.

Recordemos, pues, respecto al lenguaje que utilizamos en el aula que

- el adulto no suele simplificar la sintaxis de los mensajes sino que acorta el tonema para facilitar la comprensión. Por ejemplo, *//ifyou'reGOOD//I'llgive youaSWEET//*;
- al acortar el tonema, el acento tónico suele caer en una posición similar (véase el ejemplo anterior), lo cual le da al lenguaje oral del inglés esa cualidad rítmica tan típica que, a la vez, lo hace más fácil de memorizar.
- no solemos hablar utilizando palabras sueltas, excepto cuando se trata, por ejemplo, de una orden (*RUN//JUMP//*). La simplificación de una frase nominal (por ejemplo, *//BOOK//* en vez de *//aBOOK//* o *//GIVEmetheBOOK//*) se produce normalmente sólo cuando el interlocutor está enfadado o sospecha que el/la niño/a no está atendiendo o no oye. Cuidado, pues, con estas simplificaciones.
- Los verbos, los sustantivos y, en menor medida, los adjetivos, son los elementos que suelen contener el significado básico de un tonema y, por consiguiente, reciben el acento tónico. Sin embargo, el acento puede recaer sobre cualquier sílaba que sea más importante que las otras en el contexto del significado del enunciado. Por ejemplo:

- //Ican 'tFIND//aPENcil//
- //WHERE 'Sthepencil?//
- //NO//Idon 'twantTHATpencil//IwantheGREENone//
- //OH//THERE 'Sthepencil//THANKyou//
- //MYname 's/piLAR//what 'sYOURname?//
- Dadas estas características, el/la niño/a ni percibe ni es capaz de separar o individualizar los componentes de un tonema si no los oye en distintos contextos. Así que para distinguir la palabra *book* y separarla de un determinante como *a*, tendrá que oír //aBOOK/, //TWO-books//, //aGREENbook//, //WHERE 'Sthebook//, etc., muchas veces.
- El lenguaje oral se caracteriza por la repetición de palabras, estructuras, etc. que facilitan la comprensión. No olvidemos, sin embargo, que al repetir una palabra, ya no estamos ante una información nueva y, por lo tanto, tampoco tiene por qué recibir el acento tónico. Sin embargo, si entre la primera y la segunda mención de una palabra hay varios tonemas, se vuelve a acentuar la sílaba repetida.
- El contexto desempeña un papel muy importante en la emisión y recepción o comprensión del mensaje oral. Los gestos (a veces exagerados), el tono de voz, la expresión de la cara, el medio físico en que tiene lugar la interacción (los objetos a los que nos referimos y todo tipo de contexto físico) son apoyos naturales. El/la niño/a presta atención a este contexto y, por lo tanto, debemos procurar utilizarlo de forma eficaz. Por ejemplo, una sonrisa debe acompañar a *I'm happy!* (¡aunque no estemos realmente felices en ese momento!).

# LOS MATERIALES Y LOS RECURSOS

## LOS OBJETOS REALES (*REALIA*)

Siempre que sea posible, es recomendable que el signo lingüístico se relacione con algo que el/la niño/a pueda tocar y manipular. Al introducir un nuevo campo semántico hemos de procurar que pueda ver, tocar o clasificar los objetos que vamos a nombrar. Las nociones semánticas como los colores, los números, el tamaño o la forma también se deben relacionar con referentes reales. El uso de representaciones de estos conceptos (*flash cards*, dibujos, fotos) debe reservarse para etapas posteriores, en que el/la niño/a haya experimentado directamente con estos *realia*. Esto será especialmente importante en el trabajo con los/as niños/as más pequeños. En todo caso, y sin salir del aula, en todo esto hallaremos una fuente rica en posibilidades didácticas. Por ejemplo:

- al trabajar el campo semántico del cuerpo humano, podemos empezar por la exploración del cuerpo de cada uno, palpando las distintas partes del cuerpo. Más adelante, al introducir algunas frases descriptivas (*long/short hair; tall/short*, etc.) la observación directa de estos aspectos en los/as compañeros/as, así como la clasificación de los distintos miembros de la clase en grupos según las características mencionadas, no sólo ayudará a los/as niños/as a aprender dichas expresiones sino también a percibir y valorar las diferencias y similitudes que existen entre ellos;
- La ropa que lleva cada uno es una rica veta no sólo de palabras para nombrar las distintas prendas sino también para practicar el léxico de los colores, el tacto (*soft/rough/scratchy*) y de los materiales (*wool/cotton*). Se explota también para experimentar la temperatura (*I'm hot*, porque nos hemos puesto una bufanda en pleno verano, o *I'm warm*, cuando nos hemos puesto el abrigo en invierno);
- Se escogen objetos presentes en el aula para practicar las formas *round/square*;
- Si queremos explorar un campo semántico y no existen objetos del mismo en el aula (por ejemplo, *fruit*), el/la profesor/a puede traer varias frutas al aula o pedir a los/as niños/as que las traigan ellos. Se observan, se agrupan (según el tamaño o color), se cuentan, etc. ¡Incluso se pueden lavar, pelar y comer!
- Del mismo modo, se pueden traer distintos alimentos al aula (leche, pan, queso, zumo, verdura, etc.). Se observan, se tocan y se clasifican según las características que queramos explorar; *sweet/salty; drink/eat; breakfast/lunch*, etc.

- El espacio físico del aula (y el patio cuando hace buen tiempo) nos sirve para orientar al/la niño/a mediante expresiones de dirección y orientación (*Run to the blackboard, Come here! Hide under the desk*).

## LA UTILIZACIÓN DE LOS JUGUETES

El juguete, de cualquier tipo, es siempre un objeto muy cotidiano y muy familiar para los/as niños/as, y en el aula, por consiguiente, nos puede ser muy útil:

- la muñeca que se viste y desviste, y a la que se da de comer;
- la comida y los utensilios de plástico para jugar a los restaurantes o a poner la mesa. Muchos otros juguetes de este tipo se pueden utilizar en el aula para hacer pequeñas representaciones de situaciones de la vida real;
- un balón grande;
- una cuerda larga para jugar a la comba o para otros juegos;
- ropa, zapatos, bolsos o sombreros viejos que se guardan en el *dressing-up corner* para que los niños se disfracen y hagan toda suerte de representaciones;
- cajas grandes de cartón que su imaginación puede convertir en una casa, una isla, un barco (donde se sienten los/as niños/as para cantar *Row, row, row your boat// gently down the stream...*), una mesa, una tienda. La gama de posibilidades, gracias a la creatividad del joven alumnado, es infinita.

## OTROS RECURSOS

- El magnetófono, al igual que el CD, es casi imprescindible para la audición de canciones y otro material grabado. Se coloca el aparato en un sitio seguro (donde no se puede caer si los/as niños/as están moviéndose) y nos aseguramos que se trata de un lugar donde no sea necesario que nos demos la vuelta para utilizarlo. En este sentido, es aconsejable saber manipular los mandos (sobre todo para parar la cinta) sin tener que mirar al aparato. Existen en el mercado magnetófonos que permiten reducir o aumentar la velocidad de la grabación; si disponemos de ese tipo de material, reducir la velocidad nos puede resultar de gran utilidad, sobre todo al introducir una canción por primera vez o para fijarnos en la pronunciación de un segmento.
- El vídeo no es imprescindible, pero existe mucho material especialmente diseñado para niños/as de estas edades (por ejemplo, la serie *Sesame Street* o los cuentos del perrito *Spot*) que se puede aprovechar. La elección del material de vídeo que originalmente ha aparecido en la televisión es especialmente aconsejable ya que la duración de una canción o un episodio suele ser corta. El medio audiovisual proporciona un contexto de uso del inglés más rico que el que se puede experimentar en el aula, y le permite al/la

niño/a observar directamente (y comentar posteriormente) su función en la comunicación en otros contextos.

- Los libros de cuentos (véase algunas sugerencias en la Bibliografía) son valiosos si tienen un tamaño que permita que todos/as los/as niños/as puedan ver los dibujos. Busquemos libros en que las ilustraciones (dibujos o fotos) sirvan de apoyo a la comprensión. Esto normalmente quiere decir que por tres o cuatro líneas de texto debería haber una ilustración de una página.
- Las *flash cards* con dibujos o fotos de objetos cotidianos nos pueden servir para ejercicios de repetición y, junto con otras (con colores, formas, números, etc.) pueden explotarse para las actividades de reconstrucción (véase los apartados correspondientes).
- El papel, el cartón, la plastilina, las ceras, junto con instrumentos como las tijeras o los punzones, resultan imprescindibles para la realización de actividades de expresión plástica.
- Y, por supuesto, si no lo tienen ya, es bueno que cada niño/a traiga un cojín a clase, para sentarse en el suelo y escuchar un cuento, explorar juntos los objetos, etc.

# EL PAPEL DEL/LA PROFESOR/A

La función del/la profesor/a en el aula de inglés es múltiple. Por lo tanto, su presencia abre un abanico de roles que se suceden y complementan, aunque, lógicamente, algunos de esos papeles son más importantes que otros. Recordemos algunos de los más destacados:

- El **adulto** facilitador que, con el saludo, los comentarios que hace sobre hechos cotidianos (*Oh, what a horrible day! It's raining. We can't go out and play*), las peticiones (*Can I have some chalk, please? o Show me your picture*), las propuestas (*Shall we sing a song?*) o las preguntas (*Where's Juan today? At home, I suppose. Has he got a cold?...*) propicia la repetición de muchas expresiones cotidianas con que el/la niño/a se irá familiarizando paulatinamente. Durante algún tiempo, sólo habla el/la profesor/a, ya que los/las niños/as no responden verbalmente, porque no saben todavía cómo hacerlo. En ese caso, el/la profesor/a puede hacer una pequeña pausa para señalar el turno que le corresponde al/la niño/a y, a continuación, contestarse a sí mismo.
- El **amigo** que escucha atentamente lo que le cuenta el/la niño/a, juega con él/ella, comparte su satisfacción por la consecución de un objetivo o su placer al descubrir o aprender algo nuevo.
- El **actor** que, con sus gestos, cambios de tono de voz, acciones, etc., ayuda al niño a “ver” el significado de un enunciado o un texto (cuento, canción, etc).
- El **ecologista** que, en vez de deshacerse de un material que se ha utilizado una sola vez, piensa en el reciclaje como principio fundamental. Cualquier actividad (un cuento, una canción, un juego) se repite muchas veces a lo largo del curso escolar.
- El **árbitro** que señala el comienzo o final de una determinada actividad mediante una señal clara (puede ser una pequeña rima, una orden, una melodía grabada, contar hasta diez, etc.). Cuando ha conseguido atraer la atención de todos/as los/as niños/as (o sea, que le estén mirando), anuncia otra actividad.

# ÁREAS DE EXPERIENCIA QUE SE PUEDEN EXPLORAR EN EL AULA DE INGLÉS

- El cuerpo: *My body (head/arm/leg/hand/fingers/toes)*
- El aula: *My classroom (table/chair/cushion/chalk/blackboard, etc)*
- Las acciones: *The way I move (sit/stand/run/walk/put/give/throw, etc.)*
- La ropa: *What we wear (socks, shoes, jumper, etc. put on, take off, do up, undo.)*
- La familia: *My family (My mum/dad/brother/sister)*
- La comida: *The things we eat and drink (bread/milk/meat/fish/fruit, etc.)*
- Los animales: *Animals (pets and farmyard animals)*
- Los juguetes: *My toys and favourite games (doll/ball/skipping rope/robot)*
- El tamaño: *Size (big/little/tall/short)*
- Las formas: *Shapes (round/square)*
- Los números: *How many ...? Numbers 1-5*
- Los colores: *Colours (red, blue, green, yellow, white and black)*
- La temperatura y el tacto: *hot/cold/warm; soft/hard/smooth*

# LAS ACTIVIDADES EN EL AULA

**L**as actividades que se describen a continuación pueden tener distintas funciones. Un cuento puede, en un momento, servir para introducir un determinado campo semántico; en otro, para repasar y consolidar el lenguaje practicado durante otra actividad o serie de actividades. De la misma forma, las canciones sirven para jugar con el lenguaje, memorizar algunos elementos lingüísticos o ambientar una sesión.

En el proceso del aprendizaje del inglés, las metas que se persiguen son las siguientes:

- que el/la niño/a reconozca y relacione el signo lingüístico con un objeto o una acción;
- que el/la niño/a comprenda el significado y secuencia temporal de un texto corto (un cuento o una canción);
- que el/la niño/a memorice segmentos pequeños de la lengua extranjera (los saludos, las instrucciones);
- que el/la niño/a reproduzca pequeños fragmentos del inglés, imitando tanto la pronunciación de los fonemas como la entonación o el ritmo;
- que el/la niño/a sepa reproducir enunciados cortos en inglés en una pequeña interacción rutinaria (responder al saludo del/la profesor/a, contestar *Yes/No* a preguntas sencillas, etc.);
- que el/la niño/a, cuando pueda y necesite hacerlo, intente expresar alguna noción en inglés.

Es importante que no nos olvidemos de la diferencia entre pedir al/a niño/a que **diga** algo y pedirle que **hable**. La repetición de sonidos, palabras, frases o pequeños textos (un poema, una canción) ayudan a agudizar su percepción de los mismos y de su forma acústica y constituye una actividad de familiarización de gran valor. La producción creativa al través del mensaje oral, sin embargo, implica otro proceso diferente y aquí debemos procurar no forzar al/la niño/a a hablar. Cada uno/a tiene su propio ritmo de aprendizaje y algunos necesitarán más tiempo que otros para producir sus propios mensajes en inglés. Les queda todavía mucho tiempo para empezar a hablar a lo largo de sus años de escolarización. Tengamos esto en cuenta, pues, en una actividad como la reconstrucción de un cuento.

## LOS CUENTOS

El cuento es un tipo de texto con el que el/la niño/a está muy familiarizado y que le suele gustar. Un mismo cuento puede convertirse en el preferido de la clase y prestarse a **repeticiones, elaboraciones, reconstrucciones y versiones falsas** para estimular la corrección de los/as niños/as. En este campo, existe una gran oferta de publicaciones para niños de esta edad que ofrecen un apoyo interesante para el/la profesor/a, ya que el lenguaje en el que están redactadas suele ser rítmico y repetitivo. Pero el/la profesor/a puede perfectamente contar sus propios cuentos, utilizando el mediador-“peluche”, viñetas, la pizarra, *flash cards*, acciones o gestos para ilustrarlo. El cuento que más suelen disfrutar los/as niños/as y que presenta menos problemas de comprensión a estas edades suele tener las siguientes características:

- e/la protagonista es un/a niño/a de la misma edad o un pequeño animal;
- la narración se organiza en torno a una serie de acciones simples que no implican a muchos personajes;
- el motivo de la acción suele ser el descubrimiento de un entorno nuevo (visitar al médico, ir al parque, o de compras), la pérdida y búsqueda de algo, o las consecuencias de alguna travesura, etc..

Un ejemplo de este tipo de cuentos es el que parte de la pérdida del peluche (*Where's my teddy?*) que el/la niño/a busca por toda la casa (*Is he under the bed? Is he in the cupboard?*). Cada acción de búsqueda frustrada se marca con una frase rítmica repetida como, por ejemplo, *Oh dear! Teddy's not THERE!* Este mismo esquema se presta a muchas variaciones, como la del niño despistado que pierde alguna parte del cuerpo (una mano, por ejemplo) y va pidiendo una mano a todos los animales que encuentra, que no se la pueden dar porque tienen garras, patas, etc. La variación del mismo tipo de cuento tiene la ventaja evidente de que al escuchar esta versión del cuento por primera vez, el/la niño/a ya está familiarizado con las expresiones claves (*Where's ...He/she can't find...So he/she goes and looks for ...*) y el problema de comprensión se reduce al vocabulario nuevo.

Los relatos de travesuras o los que hacen hincapié en la falta de higiene, por ejemplo, y que tienen unas consecuencias sorprendentes (por ejemplo, el niño que no se lava los pies y se encuentra con tanta tierra entre los dedos que, de la noche a la mañana, brotan unas flores, haciéndose necesaria la ayuda de un jardinero para trasplantarlas), son complementos muy entretenidos, al acercarnos al campo semántico del cuerpo humano, la higiene, etc.

Es importante lograr atraer la atención de los/as niños/as desde el primer momento al empezar a contar un cuento. Aparte de la expectación que se crea al sentar a todos en círculo alrededor del/la profesor/a, hay otras formas de llamar su atención al cuento:

- dejar las viñetas/dibujos en un lugar visible (por ejemplo, en la pizarra) para que los/as niños/as se fijen en ellos y se pregunten sobre su significado;
- hacer una pequeña introducción que relacione lo que se va a contar con algo que los/as niños/as han visto o practicado recientemente;

- relacionar el/la protagonista del cuento con los/as niños/as de la clase. Si hay más de un Juan o una Elena, por ejemplo, podemos empezar diciendo *Did I ever tell you about MY friend Juan/Elena. Well, HE/SHE ...* y hacer referencias a *not like YOU*, durante el cuento (si es travieso) o *like YOU* si comparten características similares (la edad o el color del pelo). O, de forma más general, si los niños han estado jugando con el balón *My friend Jane likes playing ball too. Do you know what happened to her? Well...*

Aunque muchos cuentos infantiles publicados empiezan con la fórmula *Once upon a time ...*, en el estilo oral dirigido a niños pequeños, es más frecuente el uso de frases como *Do you know what happened to ....?* o *One day...* Del mismo modo, las frases evaluativas del tipo *and they lived happily ever after* o *and the moral of THAT story is ...*, que se suelen usar en cuentos para niños de seis o siete años, se sustituyen por frases que evalúan el cuento de la siguiente forma: *wasn't THAT good/funny/strange?*

La **repetición** de un cuento que les ha gustado a los/as niños/as no les aburre; volver a contar algo conocido se convierte en un momento de relajación y de repaso de algo que, por resultar familiar, es también confortante y rutinario. En los cuentos que contienen frases que se repiten, comprobaremos que los/as niños/as empiezan (sin que se les anime a ello) a pronunciar las partes repetidas con el/la profesor/a (al igual que ocurre con las canciones, rimas y poemas): La representación de los episodios del cuento por algunos miembro de la clase (que se escogen por sorteo) nos ayudará a evaluar la comprensión del relato y a aclarar, dirigiendo la acción, cualquier pasaje que no se ha entendido.

En la **reconstrucción** invitamos a los/as niños/as a contar el mismo cuento con el apoyo de viñetas o dibujos que ilustran la secuencia de la acción. En las fases tempranas, al/la niño/a se le puede pedir que reconstruya un sustantivo (*a book/a ball*) en la pausa que deja el profesor/a en la narración usando un estímulo visual del nombre en cuestión. Del mismo modo, se le puede pedir que marque la secuencia temporal del cuento en los lugares adecuados (*Then ...and THEN...*, por ejemplo). Más adelante, se le pedirá una mayor elaboración en la reconstrucción del cuento, utilizando enunciados más largos. En este tipo de reconstrucciones no pretendemos que el niño reproduzca exactamente las mismas formas lingüísticas usadas en la versión original, sino la interpretación y reformulación de esa versión. Aquí nos encontraremos, probablemente, con unas estrategias de simplificación que afectarán sobre todo a la sintaxis (ausencia del verbo *be*, por ejemplo). Como se ha señalado antes, este tipo de simplificaciones forma una parte natural y necesaria del proceso de adquisición, por lo que no debemos forzar una producción elaborada en estas etapas de su aprendizaje. Dependiendo del tipo de reconstrucción que busquemos, realizaremos de esto un trabajo en grupo (todos juntos pronuncian la palabra que falta) o individual, pidiendo a cada niño/a que participe en la sección del cuento que le corresponde. Las dos formas tienen sus ventajas; la segunda nos permite observar y evaluar mejor al/la alumno/a de forma individualizada. Sin embargo, el deseo de participar y ser protagonista en esta actividad llevará a más de uno a realizar, sin que se le pida, su propia versión o corrección de lo que ha propuesto su compañero/a. Evidentemente, en este tipo de actividades se estimula el respeto a los demás al hacer entender que cada uno debe esperar su turno para hablar.

Las **versiones falsas** o **erróneas** de un cuento conocido tienen como finalidad dirigir la atención del/la niño/a a los detalles del texto y, por lo tanto, con esta actividad se practican destrezas

que requieren mucha atención. Por consiguiente, sólo se proponen cuando la comprensión general está asegurada y el cuento es muy conocido (se pueden aprovechar cuentos que los niños conocen en la lengua materna). La estrategia consiste en anunciar que se va a contar el cuento; el/la profesor/a introduce un error (por ejemplo, el nombre del protagonista), se corrige a sí mismo/a después de pensarlo un poco (*No, that's not right. What's his name? Oh yes, it's ...*) y sigue con el cuento. Para los siguientes errores pide ayuda a los/as niños/as (Por ejemplo, dice *Is that right? o I can't remember*) quienes, rápidamente, entenderán qué tienen que hacer, fijándose en los “despistes” y corrigiéndolos.

## TPR Y JUEGOS

Las actividades que se suelen agrupar por las siglas TPR (*total physical response*, o respuesta física total) son de sobra conocidas por el profesorado y por lo tanto aquí se tratarán muy someramente. El método consiste en estimular el aprendizaje mediante una respuesta física ante un verbo en imperativo, por ejemplo. La comprensión del verbo o instrucción se relaciona y se comprueba mediante la respuesta correcta ante el estímulo lingüístico. De hecho, muchas de las canciones infantiles que se utilizan en el aula (*Head and shoulders, knees and toes, London bridge is falling down, Ring a ring of roses*, etc.) están diseñadas para que se acompañen con acciones y, por lo tanto, se les conoce por el nombre de *action songs*.

En el aula, como es obvio, el imperativo tiene una función muy importante a la hora de dirigir las actividades y los movimientos de los niños. *Sit down/stand up/quiet, please*, etc., son algunas de las primeras expresiones que deben aprender los/as alumnos/as a relacionar con peticiones de acciones específicas. Estas actividades se pueden hacer más divertidas si se plantean como juegos. Comprobaremos, también, cómo en el contexto de un juego, los/as niños/as empiezan rápidamente a imitar y producir la instrucción emitida, por ejemplo, si ven que un compañero no lo ha seguido o para aumentar el ritmo de las acciones. De ahí que el emisor de las instrucciones no será, ineludiblemente, el profesor/a, sino que también los/as niños/as pueden turnarse para dirigir el juego. Algunos de los juegos típicos de los niños anglohablantes que se prestan a actividades en el aula son los siguientes:

- *Musical bumps o Musical statues*: se trata de un juego, acompañado por música, para el que se necesita el magnetófono. Los/as niños/as bailan y el adulto corta la música periódicamente. Al interrumpirse la música, el/la profesor/a dice alto y claro *Sit down!*; y todos se sientan. Al poner la música de nuevo, el/la profesor/a dice *Stand up!* Cuando todos los/as niños/as han entendido qué deben hacer, el juego se transforma en competición: el último en sentarse se queda fuera del juego. Una variante es *Musical Statues*. Consiste en el mismo juego, pero esta vez respondiendo a la instrucción es *Stand still!* Y los/as niños/as permanecen inmóviles hasta que la música empieza otra vez. Estos dos juegos se pueden hacer por parejas o en equipo, y para evitar la excesiva lentitud de su desarrollo se puede eliminar a varios a la vez.
- *Musical islands*: La utilización de la música para interrumpir o dirigir una acción se presta igualmente al ejercicio de las preposiciones *into/out of y on/off*. Para la primera versión se

dibuja un círculo en el suelo con tiza o se utiliza una cuerda para marcar el círculo. Al apagarse la música el/la profesor/a dice *Jump into the circle!* Y al sonar otra vez, dice *Jump out of the circle!* Para la segunda, se distribuyen trozos de papel de periódico, cartón o algo similar por el suelo del aula. Los niños bailan sin pisarlos. Al apagarse la música, los/as niños/as responden a la orden *Jump onto the paper!* Al iniciarse de nuevo la grabación, saltan otra vez al suelo al oír *Jump off the paper!* Cuando conocen más vocabulario, el suelo puede ser *the sea* y los trozos de papel *the islands*. Las órdenes se pueden acompañar de advertencias como *Jump onto the island - you'll get wet! o It's dry again! You can jump off the island.* (Es importante subrayar que estas experiencias físicas con el sistema preposicional inglés forman una parte fundamental de su aprendizaje para futuras etapas. El/la niño/a experimenta con su cuerpo y sus acciones la diferencia entre *in* y *on*, por ejemplo - aprendizaje que le ayudará a pasar a usos más abstractos de estas preposiciones más adelante).

- *Tug of War*: Se adapta el juego de tirar de una cuerda para ver qué equipo puede arrastrar al otro más allá de una línea establecida para practicar los imperativos *Pull* y *Let go!*
- *Pass the parcel*: El/la profesor/a prepara un paquete que contiene un objeto pequeño, pero sirviéndose de muchas hojas de papel de periódico y los/as niños/as, sentados en un círculo en el suelo, se lo van pasando siguiendo las instrucciones del adulto: *Give it to Juan/María!* Cuando el/la profesor/a dice *Stop!*, el/la niño/a que se encuentre con el paquete en las manos quita el envoltorio, tirando del papel. Rápidamente, el/la profesor/a reinicia el juego diciendo *Give it to X!* La actividad concluye cuando el último en desenvolver el paquete descubre lo que hay dentro (y se queda con ello).
- *Catch!*: Los niños, formando un círculo amplio, se tiran un balón grande. En una versión del juego, el/la profesor/a dirige la acción diciendo *Juan throw it to Ana o Susana, throw it to Carmen.* Al tirar el balón, el adulto nombra a un/a niño/a y le dice *Catch o here you are!* Otra versión consiste en dividirlos en grupos de cinco. Cada niño/a tiene un número y, al tirar el balón, llama al niño/a al que va a tirar su balón por su número: *Three/Five!*, etc.
- *Blind Man's Buff*: La versión original consiste en vendarle los ojos a un niño y situarle en medio de un círculo formado por sus compañeros/as. Al toparse con uno de ellos/as, el niño le palpa y tiene que adivinar quién es. El profesor/a acompaña estas acciones con frases como *Who is it? She's got long hair, she's tall. Who IS she?*
- Son muchas las actividades que se pueden idear tapándole los ojos a un/a niño/a o pidiéndole que cierre los ojos. Por ejemplo, el/la niño/a con los ojos vendados es dirigido/a por su profesor/a o por un/a compañero/a mediante expresiones como *Right/left/straight ahead* para sortear los obstáculos. O se le da un objeto al niño/a que tiene los ojos cerrados y se le pregunta *What is it?* En este caso los nombres de los objetos surgen en el contexto de un juego de adivinanza.
- *Hunt the thimble*: Alguien (puede ser el/la profesor/a o un/a niño/a) esconde un objeto pequeño y los/as niños/as lo buscan. Las instrucciones y las ayudas pueden ser distintas, dependiendo de lo que queramos practicar. Se pueden usar frases elaboradas del tipo *I'll give you a clue. It's near the blackboard;* y hay que utilizar los adjetivos *hot, cold, warm,*

*freezing, boiling* para orientar al niño/a. Cuanto más cerca esté del objeto, más alta se supone que es la temperatura; cuanto más lejos, más fría. El/la profesor/a se dirige a los/as niños/as por su nombre, utilizando el adjetivo correspondiente. Todos deben prestar atención para saber quién está más cerca.

## **POEMAS, CANCIONES Y CHANTS**

Conviene agrupar estas actividades porque, aparte de su talante lúdico, el juego de sonidos que genera un ritmo muy marcado, la rima y la repetición, las hace idóneas para que los/as niños/as se familiaricen con el sistema fonológico del inglés. Estos “juegos” lingüísticos se recuerdan fácilmente y tratan temas tan diversos que no será difícil encontrar uno adecuado para “reciclar” el campo semántico que estamos practicando en ese momento, o que se ha introducido anteriormente. No olvidemos que, en cualquiera de las formas que se presentan, el elemento más notable para la percepción de los sonidos emitidos es la sílaba o palabra que rima, hecho que aprovechamos para estimular al niño/a a reproducir esos sonidos con la mayor exactitud posible. En ese sentido, tal vez se preste una atención menor a otros sonidos que intervienen en la canción o poema.

## **LAS CANCIONES**

Existen tantas canciones infantiles en inglés que las líneas que siguen no pueden ser sino una mera nota orientativa. Las *action songs*, las canciones dirigidas a practicar los números, los colores, las partes del cuerpo, etc. se pueden encontrar en versión grabada con bastante facilidad (véase Bibliografía).

Al igual que cualquier actividad que consiste en la introducción de un texto, el primer paso en la presentación de una canción es asegurar la comprensión general de la letra. El/la profesor/a acompaña la letra de la nueva canción con los gestos y las acciones necesarias para aclarar su significado. La vuelve a poner y anima a los niños/as a acompañar la letra imitando los gestos y acciones. Esto es suficiente para una primera sesión. En la sesión siguiente, el/la profesor/a vuelve a poner la grabación y repite el segundo paso de la sesión anterior, esta vez cantando con la música y animando a los/as niños/as a que participen también. Si no se han cansado, se vuelve a repetir la audición y ahora los/as niños/as, con los gestos y la voz, empiezan a participar plenamente en la repetición de la canción. A lo largo de varias sesiones se ensaya la producción de la canción, procurando que los niños reproduzcan con la mayor fidelidad posible las sílabas o palabras que marcan la rima. Se pueden aislar estos elementos y ensayarlos a solas y sin música, lo cual permite al profesor/a a enseñar a los niños la posición de los labios, lengua, etc. necesaria para la articulación del sonido en cuestión (si no lo hacen de modo espontáneo, que es lo que suele ocurrir normalmente).

A continuación se comentan, a modo de ejemplo, dos canciones distintas y las dificultades que pueden entrañar para el/la niño/a:

*One, two, three, four, five,  
Once I caught a fish alive.  
Six, seven, eight, nine, ten,  
Then I let him go again.  
“Why did you let him go?”  
Because he bit my finger so.  
“Which finger did he bite?”  
This little finger on the right.*

El único recurso que necesita el/la profesor/a para aclarar el significado de esta canción (aparte de sus dedos, dientes o los gestos) es un pez de plástico que se coge y se tira al decir *caught* y *let him go*. Los contenidos (la serie numérica hasta diez y el sustantivo *right*) sirven para que el/la niño/a se acostumbre a las palabras sin que realmente domine su significado, aunque como introducción o repaso a los números de 1 a 5 ayuda a automatizar la producción de los mismos (Conviene no olvidar, no obstante, que, fuera de contexto, el número no “significa”; por el contrario, contar objetos usando la serie numérica en inglés proporciona un contexto significativo).

Los sonidos que destacan en esta canción son los diptongos /ou/ y /ai/ o la vocal /e/. Estos dos últimos sonidos son los que presentan mayores dificultades por el contexto en que ocurren, ya que preceden a una consonante que “cierra” la palabra. Esta combinación, vocal + consonante al final de una palabra, es mucho menos frecuente en el sistema fonológico español. Las primeras aproximaciones o producciones de la pronunciación de estas combinaciones inevitablemente discorrirán por el camino de la simplificación: los/as niños/as dirán /fai/, /alai/, /te/ o /bai/ y /rai/. Aislamos estas palabras y animamos a los alumnos a jugar en corro con ellas, repitiendo rimas del tipo *five/alive*, *ten/then/again*, */bite/right*. Podemos hacer gestos exagerados con la boca, animándoles a imitarnos: mordemos el labio inferior para /v/, hacemos ruidos fuertes con la lengua para producir /n/ o /t/, etc. La repetición del sonido consonántico aislado (/ta/ta/ta/ta/ o /na/na/na/na) puede preceder a la producción de sonidos combinados. Dada la dificultad que esta actividad puede conllevar, no conviene insistir en ella hasta que los/as niños/as hayan asimilado estos sonidos. Más adelante, en otras sesiones, lograrán la reproducción de estas combinaciones.

El uso de una canción para descubrir un aspecto sociocultural de los países de habla inglesa.

Letra:

*I’m a little teapot short and stout  
Here’s my handle, here’s my spout  
When I see the teacups  
Hear me shout:  
“Tip me up and pour me out”*

Esta canción pertenece a las denominadas *action songs*. La letra va acompañada de movimientos de brazos y de la inclinación del cuerpo entero. En primer lugar, se señala con las manos la pequeña estatura y la forma redonda de la tetera. Luego, con un brazo doblado y la mano en la cadera se imita la forma del asa, mientras el otro adopta la forma del pitón. Por último, al cantar la última estrofa, el cuerpo se inclina hacia un lado.

Al igual que en la canción anterior, la rima está formada por palabras que terminan en la combinación vocal + consonante, razón por la que la aprovechamos para practicar este aspecto de la pronunciación. Esta canción se presta también a la exploración de algo muy típico de la vida cotidiana de los británicos y los irlandeses: el té. Se trata de algo tan frecuente y arraigado en la sociedad británica e irlandesa que forma parte de los juegos de los/as niños/as, y, como se ve, es también tema recurrente de canciones y poemas. Si se quiere utilizar este tipo de canciones, que se entienden como manifestación de una parte de la vida social y cultural de las Islas Británicas, hay que tener en cuenta que su contenido es desconocido para los niños españoles, no sólo por lo que respecta a una parte de su vocabulario (*teapot, tea cups, handle, spout*), sino también por lo que se refiere al contexto cabal de su significado.

Dado que la lengua inglesa, como cualquier otro idioma, es en gran medida expresión de una forma de vida y cultura, parte de la motivación y el interés por aprenderla responde sin duda a la curiosidad por esa forma de vida y cultura. Esta actitud para con el modo de vivir y las costumbres de personas de una cultura diferente, así como el fomento de la comprensión y el respecto hacia lo que nos diferencia de los demás, constituye una parte fundamental del proceso educativo, y el aula de inglés, un marco privilegiado para su desarrollo.

Lógicamente, el mediador “peluche” será el instrumento más apropiado para introducir esta sesión. Tendrá lugar dentro de las sesiones que giran en torno a los alimentos. Ya habremos repasado parte del vocabulario de la comida, la mesa y los cubiertos. En una actividad para ambientar esta sesión, nuestro amigo “peluche” trae una tazas, platillos, una tetera y una jarrita para la leche (de plástico) al aula, e invita a los/as niños/as a tocar y examinar estos objetos. Hace un comentario sobre cada uno de los objetos que va pasando a los/as niños/as (*Here's a cup, Here's another cup, Here's a saucer, another saucer, etc*) y al final saca la tetera (*and HERE'S the TEAPOT!*). El/la profesor/a coge la tetera y pregunta, con entonación exagerada, *What? What's THIS? What IS it?* El mediador repite *It's a TEApot; It's for TEA!* Pasa la tetera a los/as niños/as y les invita a tocarlo, diciendo, *Look! It's got a HANdle, and a SPOUT!* El/la profesor/a señala el asa de una taza y dice algo así como *Oh yes! A HANdle, like a cup! Of course, a HANdle for your HAND!* Invita a los/as niños/as con el gesto a coger cualquiera de los objetos por el asa y repite *HAND...HANdle*, relacionando el gesto de coger el asa con la mano y la semejanza entre las dos palabras. Luego vuelve a repetir la palabra *spout* y dibuja la forma de esta parte de la tetera con la mano, invitando a los/as niños/as a coger la tetera de nuevo para explorar su forma con las manos.

Se introduce la canción con una de las frases que se suelen utilizar para presentar esta actividad (por ejemplo, *Listen! I've got a song!*), y el/la profesora añade *It's a TEApot song!* A continuación los/as niños/as se ponen en pie (*Stand up! o Up we get!*) y escuchan la canción, mirando los movimientos que hace el/la profesor/a para acompañar la letra. Se vuelve a poner la música y se anima a los niños a imitar las acciones a que hace referencia la letra.

Esta misma canción se vuelve a escuchar y cantar al final de la sesión y en otras más adelante.

## LOS POEMAS: *NURSERY RHYMES Y CHANTS*

Al igual que las canciones, los poemas constituyen un motivo muy atractivo para introducir a los/as niños/as a los sonidos del inglés y permitirles jugar con ellos. El género conocido como *nursery rhyme* es el más idóneo para el alumnado de esta edad ya que los textos son cortos, el léxico no suele ser muy complejo, prestándose a la realización de ejercicios de repetición de nociones correspondientes a esta etapa. La improvisación de pequeñas rimas entre profesor/a y niños/as puede ser, también, una actividad divertida. Por ejemplo, el/la profesor/a (después de pedirles a los/as niños/as que busquen *handles* en el aula) inventa una poesía corta que resume lo que han descubierto:

*A handle on the window,*

*A handle on the door,*

*A handle on the teapot,*

*NO handle on the floor!*

Los/as niños/as suelen utilizar rimas a la hora de organizar sus juegos, y en el aula se pueden aprovechar también de forma rutinaria para elegir a algún miembro del grupo para una tarea o para formar grupos o parejas para realizar un juego. El siguiente es, tal vez, el más conocido:

*Eeny meeny miney mo, catch a rabbit by his toe*

*If he wriggles, let him go, eeny meeny miney mo*

Después de colocar a los/as niños/as en círculo, uno de ellos, a la vez que pronuncia cada una de las palabras del texto, señala a un niño del círculo; y el último al que se señala queda eliminado.

En otro juego parecido, se usan los puños. Los/as niños/as cierran los puños y extienden los brazos; y el que pronuncia la rima toca con el suyo uno de los puños de los demás, a la vez que va cantando un número:

*ONE potato, TWO potatoes, THREE potatoes, FOUR*

*FIVE potatoes, SIX potatoes, SEVEN potatoes, MORE!*

El puño sobre el que recae la palabra *more* debe esconderse detrás de la espalda. Y al/la niño/a al que le quedan fuera del juego los dos puños, es eliminado.

Evidentemente, los/as niños/as se acostumbran rápidamente a estas *chants* y las memorizan fácilmente. De ahí que se pueden turnar para pronunciarlos y organizar el juego.

## LAS RUTINAS

Tanto la repetición de las actividades como la de determinadas expresiones contribuyen a crear un ambiente estable y seguro para el/la niño/a, por lo que es aconsejable comenzar las distintas fases de una misma sesión con las mismas expresiones. Esto les ayudará a reconocerlas y relacionarlas con las actividades y los distintos momentos de la clase. A continuación se señalan algunas de las más importantes:

- el saludo. Al entrar en el aula, el/la profesor/ saluda a los/as niños/as con *Hello!* o *Hi!*, y les anima a contestarle de la misma forma. (El uso de *Good morning/afternoon* es demasiado formal en estas edades);
- la despedida: Al terminar una sesión, el/la profesor/a se despide diciendo *Bye* o *Bye-bye* y puede añadir, cuando los/as niños/as hayan contestado, *See you tomorrow/on Friday/later*, o algo similar;
- anuncia una actividad con la misma fórmula. Por ejemplo, *Story time!* o *I've got a story!*; *Let's play!*; *Let's sit down!*; *Here's Tommy!* (o como se llame el mediador); *Look! Listen! Say...!* Lo importante no es la fórmula escogida en sí, sino el uso repetitivo de la misma expresión en las mismas circunstancias;
- dirige las acciones de los/as niños/as con las mismas frases: *OK, sit down/stand up; Come here; Put ...; Give ...*, etc.;
- usa las preguntas con *What/Where* a menudo y se contesta a sí mismo/a: *Oh, THERE it is!*
- Responde a lo que hacen o dicen los/as niños/as con expresiones adecuadas. *Thanks/ Great! Well done! No!*

## LAS REPRESENTACIONES O DRAMATIZACIONES

Simular situaciones o actividades de los mayores suele gustar a los/as niños/as pequeños/as que disfrutan disfrazándose y manipulando objetos ficticios de otros entornos en sus recreaciones. En el aula, también, los/as niños/as pueden jugar a las compras (utilizando los objetos que se han traído para practicar el vocabulario de los alimentos, por ejemplo) o a tomar el té, utilizando expresiones cortas y palabras que se han manejado anteriormente. Por ejemplo, esta última actividad (tomar el té) puede formar parte de la misma sesión en que se ha introducido la canción *I'm a little teapot*. El mediador y el/la profesor/a introducen el juego, enseñando a los/as niños/as cómo se hace e invitándoles a participar. A continuación los/as niño/as lo realizan sin la ayuda o intervención del adulto.

Se llevan los utensilios a una mesa. El mediador “peluche” y el/la profesor/a muestran la secuencia de las acciones (marcadas por los movimientos de los objetos) con el siguiente diálogo:

M: *Here's a CUP.*

P: *Thanks.*

M: *And here's a SAUcer.*

P: *Thanks.*

M: *Some tea?*

P: *Oh, yes please.*

M: *Some milk?*

P: *Yes please. (Bebe) Ooohhh, Lovely!*

El mediador invita a los/as niños/as a “tomar el té” con él, usando estas mismas expresiones. El asentimiento con la cabeza o una sonrisa se aceptan como funcionalmente equivalentes a las expresiones utilizadas anteriormente. Al probar el “té” (agua) los niños harán algún gesto, comentario o mueca que refleje su reacción, momento que el/la profesor/a aprovechará para dar forma lingüística a dicha reacción: *Nice, isn't it? o Not very nice, /I like/don't like tea.*

Las representaciones o juegos de este tipo se limitan a simples rutinas de interacciones que consisten en una oferta (*Some ...? o A ...?*) y la respuesta adecuada (*Yes, please/No, thanks*) o una petición (*Give me ...*). Su función principal es dar al/la niño/a la oportunidad de practicar un uso del lenguaje en un acto de comunicación que es especialmente importante para él/ella, pues su objetivo es la satisfacción de sus necesidades o deseos.

Otro tipo de representación que se puede plantear es la escenificación de un cuento que los/as niños/as han oído. En este tipo de representación, las acciones, los gestos de los/as niños/as y la manipulación de los objetos sustituyen a las palabras. Como trabajo en grupo, sirve para que tanto los/as niños/as como el/la profesor/a comprueben el grado de consenso que existe entre ellos en cuanto a la comprensión del texto y también de memorización. Al planificar sus acciones, comparan sus versiones (usando, por supuesto, la lengua materna) y llegan a clarificar su significado y contenido (con o sin la intervención o ayuda del adulto).

No olvidemos que el acto de vestirse y disfrazarse se presta a la revisión del lenguaje del campo semántico de la ropa y a los verbos que expresan el acto de quitarse una prenda para ponerse otra, por ejemplo. Una de las rutinas diarias en la vida del/la niño/a es precisamente la de escoger la ropa (*Which socks? The blue ones or the green ones?*), ponérsela (*Let's put on the green socks*), y escuchar o hacer algún comentario en torno a su aspecto: *Oh, that looks nice; Now you're nice and warm;* etc. Del mismo modo, al disfrazarse, el/la niño/a hace el papel de otro, y esto nos brinda la oportunidad de preguntarle: *Who are you? Are you a Mummy/a Daddy/a doctor?*, etc.

## ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

Dibujar, colorear y elaborar máscaras o marionetas con los/as niños/as, por ejemplo, nos sirven para utilizar la lengua de una forma vehicular en el aula. Estas actividades están siempre relacionadas con el campo semántico que se ha practicado anteriormente con la manipulación, el cuento o la canción. Al igual que las actividades de TPR, la instrucción verbal del/la profesor/a (acompañada del gesto o la ayuda necesaria) dirige lo que hacen los/as niños/as.

Estas actividades comienzan con la explicación por parte del/la profesor/a de lo que van a realizar los/as niños/as y un ejemplo para orientarles. Por ejemplo, si se pide que los/as niños/as coloreen unas frutas, el/la profesor/a les enseña cómo quedarán cuando hayan terminado. Se reparte el material (en este caso, los folios con el dibujo de las frutas a colorear y los colores) y a los/as niños/as se les coloca en las mesas. El/la profesor/a circula por el aula comentando con los/as niños/as individualmente qué están haciendo, cómo les está quedando, etc., y usando, de nuevo, las instrucciones pertinentes en inglés.

Ya que los/las niños/as suelen trabajar a ritmos muy distintos en este tipo de actividades, es aconsejable tener preparada otra similar para los/as que terminen antes, o invitarles a hacer otra cosa, como ayudar a recoger el material o mirar el libro de cuentos, por ejemplo.

La identificación de los nombres de los objetos, colores, números o formas se puede realizar de forma parecida a las actividades plásticas antes descritas. En este caso, los/as niños/as no crean algo a partir de las instrucciones sino que trabajan sobre un material preparado. Por ejemplo, deben marcar (con un círculo o una X) el objeto o color mencionado por el/la profesor/a representado en un papel. O pueden eliminar de un grupo de ilustraciones aquellas que no pertenezcan a la descripción *square, yellow, fruit*, o cualquier otro elemento que se haya escogido como base de clasificación. Esto puede ser especialmente útil para extender el uso de palabras a contextos ajenos al aula pero cuya representación en dibujo reconocen los/as niños/as con facilidad. A modo de ilustración, la palabra *handle* denota objetos que los/as niños/as conocen pero que no están presentes en el aula. Una lámina con los siguientes dibujos facilitará la extensión del uso de esta noción: una bicicleta, un bolso, una puerta, una cafetera, un cajón, un libro, una manzana y un animal. Los tres últimos, lógicamente, no pertenecen al grupo de objetos que tienen *handle*, pero la inclusión de la bicicleta o la cafetera en este grupo es una información nueva que resulta rápidamente deducible por el contexto.

# LA INTERVENCIÓN ORAL DE LOS/AS ALUMNOS/AS

**S**e ha hecho hincapié en la diferencia en el ritmo de aprendizaje de cada niño/a y, por lo tanto, en la diferencia que habrá entre unos y otros a la hora de empezar a hablar. Conviene, sin embargo, recordar que el estímulo del profesor para que el/la niño/a participe verbalmente en una interacción puede jugar un papel importante. Algunas de las siguientes consideraciones nos pueden ayudar a elegir la forma más apropiada para invitar al/la niño/a a participar en inglés, dependiendo del proceso de aprendizaje de cada uno/a:

- la interacción que consiste en la repetición de una fórmula es la más fácil para el/la niño/a. Por ejemplo, se le puede exigir muy pronto las secuencias de saludo/saludo, o despedida/despedita, que consisten en la repetición de la misma fórmula;
- las preguntas que hace el adulto sobre algo que necesita o quiere el/la niño/a (*Do you want a piece of paper/Do you want to go to the toilet?*, por ejemplo) sólo requieren un gesto de asentimiento o negación por respuesta. El/la profesor/a interpreta el gesto diciendo *Yes* o *No*, y espera que el/la niño/a utilice la palabra en vez del gesto más adelante.
- Las preguntas que empiezan con *Where ...?* tampoco requieren una respuesta verbal, pero al igual que en el caso anterior, el/la profesor/a puede ayudar al/la niño/a a producirla proporcionándole reformulaciones lingüísticas de su gesto o acción: *Oh, THERE/HERE it is!*, por ejemplo. Más adelante, las respuestas pueden complicarse progresivamente: *It's on the table/in the cupboard*, etc..
- Las frases hechas, si se ensayan varias veces, pueden darle al/la niño/a la oportunidad de iniciar una pequeña interacción. Por ejemplo, puede pedir algo (*Can I have ...*) utilizando un gesto, una palabra en español o señalando con el dedo el objeto que desea. Las peticiones rutinarias (por ejemplo, *Can I go to the toilet?*) se aprenden como bloques de significado que se utilizan de forma apropiada bastante pronto.
- Como se sabe, el tipo de pregunta que utilizamos estimula una producción distinta. Pues bien, si utilizamos preguntas que requieren una respuesta de *Yes* o *No* le proporcionaremos al/la niño/a muchas oportunidades para utilizar estas fórmulas. Sin embargo, si queremos una participación que no se apoye simplemente en el contenido de la forma interrogativa, las preguntas del tipo *either/or* exigen más esfuerzo. Por ejemplo, de usar *Do you want a pencil?* podemos pasar a preguntas como *Do you want a green pencil or a blue one?*

## EL INGLÉS FUERA DEL AULA

**E**s evidente que las dos o tres sesiones en las que el/la niño/a está en contacto con el inglés a lo largo de una semana constituyen un período muy corto dentro de lo que es su vida. El escaso tiempo de que disponemos a lo largo de una semana o un mes para crear este mundo en inglés altamente significativo para el alumnado es uno de los grandes problemas en una situación en que el aprendizaje del idioma está insertado en el contexto del uso mayoritario de otra lengua (en este caso, el español) y de otras experiencias. En la memoria del/la niño/a, las actividades, las palabras aprendidas, las vivencias en el aula de inglés “compiten”, por así decirlo, con muchas otras experiencias, y difícilmente se retienen de una semana a otra, del principio a final de unas vacaciones o simplemente a lo largo de un fin de semana. No es raro comprobar cómo, de una sesión a otra, el/la niño/a parece haber olvidado todo los conceptos aprendidos en inglés (pero no las destrezas), en sesiones anteriores, aunque rápidamente vuelva a “recuperar” esos conocimientos rápidamente al reciclarlos en el aula. Este “olvido” se da especialmente cuando el/la niño/a no relaciona las experiencias del aula de inglés con otras de su vida diaria. Por lo tanto, el/la profesor/a debe intentar alargar el tiempo del que dispone el/la niño/a para usar su inglés o simplemente extender su significado más allá del aula. Busquemos, pues, formas de crear nexos y vínculos entre la clase y otras experiencias en la vida del/la niño/a. Aparte de la coordinación con los demás miembros del equipo docente, que nos da una información valiosa al respecto, no olvidemos que el cuento que acabamos de contar o la canción que hemos aprendido se puede relacionar con otros que ha oído o cantado. Utilicemos formas lingüísticas como *That's like...* o *That's different from...*, para resaltar la relación entre una experiencia y otra.

Del mismo modo, intentemos involucrar a la familia, al/la tutor/a y a los/as amigos/as de otras clases en este proceso de aprendizaje del inglés. A continuación, se enumeran unas cuantas sugerencias para conseguir este fin:

- Preparar una cinta con las canciones que el/la niño/a canta en clase con el fin de que se la pueda llevar a casa para cantárselas a su familia o sus amigos/as.
- Animar al/la niño/a que comente en casa, con los/as amigos/as o con el/la tutor/a el cuento que ha oído en clase.
- Pedir al/la tutor/a que pregunte al los/as niños/as sobre lo que han hecho y han aprendido en la clase de inglés.
- Decirles a los/as niños/as que enseñen el juego que han realizado ese día en clase a sus amigos en el recreo o en el parque.

- Ayudar al/la niño/a a guardar sus trabajos (dibujos, etc) en una carpeta para que pueda llevarlos a casa y comentarlos con su familia;
- Organizar una pequeña representación de una canción o un cuento para otro grupo de niños de la escuela;
- Enviar información periódica a los padres para que estén al tanto del progreso y los logros de su hijo/a. Debe procurarse que estos boletines informativos les resulten muy fáciles de interpretar tanto a los padres como a los hijos/as. Por ejemplo, la descripción de las destrezas y actitudes practicadas en clase (como, “Saluda a su profesor/a y sus amigos en inglés; Cuenta hasta 5 en inglés; Identifica y expresa algunos colores en inglés; Le gusta cantar la canción X en inglés; Escucha y entiende un cuento; Le gusta que le cuenten cosas de los niños ingleses”, etc.). Esa descripción puede ir acompañada del “semáforo” que muestra el grado de dificultad que encuentra el/la niño/a con cada aspecto, dando una información valiosa que se interpreta sin dificultad en casa. No olvidemos que para muchos padres el aprendizaje del inglés es algo desconocido y, por lo tanto, deben estar informados para que puedan compartir y entender las experiencias y los logros de su hijo/a. Al leer que su hijo/a “conoce los nombres de algunos colores en inglés” muchos padres le pedirán que se los diga, y su interés y aprobación estimularán el aprendizaje y autoestima del niño/a.

# BREVE BIBLIOGRAFÍA Y SUGERENCIAS PARA RECURSOS

## LECTURAS:

- Bruner, J. 1990. *El habla del niño*. Paidós. - Lectura teórica muy reveladora sobre el niño, el lenguaje y la función del adulto y las experiencias en el aprendizaje.
- *Inglés en el Primer Ciclo de Educación Primaria*. 2000. Título de la serie Recursos didácticos de la Junta de Extremadura.- Especialmente interesante es la lista extensa de direcciones de páginas WEB que ofrecen unos recursos muy interesantes para el profesorado de inglés.
- López Téllez, G y T. Rodríguez Suárez. *Ring a Ring of Roses*. Universidad de Oviedo.- Reflexiones acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés en edades tempranas.
- Mur Lope, O. 1998. *Como introducir el inglés en educación Infantil*. Editorial Escuela Española. - Explica cómo plantear la enseñanza del inglés en estas edades para que el/la niño/a disfrute de sus primeras experiencias.
- Reilly, W. Y S.M. Ward. 1997. *Very Young Learners*. Oxford University Press, 1997. Contiene una descripción detallada de muchas actividades que se pueden utilizar con niños/as de 3 a 6 años.

## LIBROS DE CUENTOS:

- Muchos cuentos para niños de estas edades se editan en versión grabada, como puede ser el caso de la serie de *Dr. Seuss, Alfie* (de Shirley Hughes, narrados por Thora Hird), etc. Si bien muchas veces la velocidad a la que se narra el relato hace que sea apto sólo para niños/as angloparlantes, este material puede proporcionar al profesor una guía interesante a la hora de ensayar un cuento para usarlo en clase. BBC Audio, Red Fox y Harper Collins son sólo algunas de las editoriales que editan este tipo de material.
- Cualquier título de la serie de *Buster* de Rod Campbell. Especialmente buenos son *Dear Zoo* y *Oh Dear!*
- La serie de Dr Seuss, *The Cat in the Hat o One Fish, Two Fish, Red Fish, Blue Fish*. Se diseñaron como libros de primera lectura pero se prestan también a lectura en voz alta.

- La serie de *Topsy and Tim* de J. y G. Adamson. Los cuentos giran en torno a cinco temas: la escuela, salir de casa, los amigos, las primeras experiencias, y la gente que nos ayuda.
- La serie de Eric Hill sobre el perro *Spot*.
- A. y J. Ahlberg son los autores de muchos cuentos para niños. Uno que destaca por su cualidad rítmica es *Peepo!*
- Anthony Browne es el autor de muchos cuentos divertidos y sorprendentes para niños. *Willy the Wimp* es uno de ellos.
- De la serie de televisión, *The Teletubbies*, ha surgido una serie de publicaciones (cuentos, canciones, etc). Especialmente interesante es *Fun with the Teletubbies* (BBC Audio, 1997), que contiene instrucciones (*stand up/sit down/jump*), canciones y *nursey rhymes*.

## CANCIONES:

- *The Wheels on the Bus*. 1994. BBC Audio: Contiene todas las canciones preferidas de los/as niños/as.
- C. Hooper. *Nursery Rhyme Songbook and Activity Pack*. 1993. Usborne Publishing. Proporciona también la letra de las canciones.
- Seeger P. *American Folk Game and Activity Songs for Children*. Smithsonian Folkway.- Esta es una edición "KARAOKE" de muchas canciones aptas para las etapas de Infantil y Primaria.
- *Disney Songs. Volume 1*. 1990.
- Wilson, K. 1993. *First Light*. MacMillan.

## POEMAS

- Opie, I and P. Opie, eds. 1997. *The Oxford Book of Nursery Rhymes*. Oxford University Press.
- Langley, J. 1990. *The Collins Book of Nursery Rhymes*. Collins.
- (en vídeo) St. Clair, I and M. Berry. 1982 *Nursery Rhymes*.

## INTERNET

- <http://www.inicia.es/de/profesoresingles>. Esta es la página WEB del grupo de profesores de inglés de Extremadura (APINEX). Aquí encontrará enlaces útiles, contactos con otros profesores de la región y la oportunidad de intercambiar experiencias.

# **Orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil**

*María Teresa Rodríguez Suárez*

# Naturaleza y funciones de la Lengua Extranjera en la Etapa de Educación Infantil

## CONCEPTO DE LENGUA Y DE CURRÍCULO

*Una lengua*, sea la lengua natal o una lengua extranjera, es un instrumento privilegiado del ser humano para entender la realidad, comunicarse y poder interactuar en diferentes contextos sociales. Mediante la negociación de significados una lengua nos permite satisfacer necesidades propias y ajenas; relacionarnos con los demás; expresar nuestros sentimientos y reacciones; modificar el pensamiento e influir en el comportamiento personal y ajeno; informar, obtener información, adquirir conocimientos y tener acceso a otras culturas.

Por todo lo dicho, la lengua constituye un producto cultural por excelencia, que refleja las señas de identidad de un pueblo y su concepción del mundo. Hombres y mujeres crean y recrean la lengua en los procesos e interacciones comunicativas, impregnándola de manifestaciones culturales propias (ritmo, entonación, estructura y léxico), al tiempo que la lengua, como depositaria de la propia cultura del pueblo, influye y regula el pensamiento de los hablantes (formas de interpretar la realidad, de tomar decisiones, etc.). En este sentido una lengua es, sobre todo, un poderoso instrumento modificador de las estructuras mentales del hablante, contribuyendo a su maduración cognitiva, social y afectiva.

Dominar una lengua significa poseer una *competencia comunicativa* en dicha lengua que requiere, según Bachman (1990), adquirir una *competencia lingüística*, de tipo organizativo (gramatical y textual) y pragmático (ilocutivo y sociolingüístico); una *competencia estratégica*, y poseer *los mecanismos psicofisiológicos* que permiten comprender, producir y negociar significados en los distintos contextos de comunicación.

Enseñar una lengua extranjera en Educación Infantil requiere que el profesorado sea consciente de sus funciones formativas, para rentabilizarlas al máximo. Como condición previa es imprescindible adoptar un enfoque didáctico adecuado, que responda a las capacidades e intereses de comunicación de los niños y niñas de estas edades, y seleccionar y secuenciar unos contenidos comunicativos que les ayuden a desarrollar competencias cognitivas y socio-afectivas, a la vez que lingüísticas. En relación con esta última competencia se trata de *iniciar un proceso de aprendizaje en lengua extranjera* para que los aprendices comiencen a adquirir estrategias y acti-

tudes positivas que les permitan comunicarse, con corrección y fluidez, cuando alcancen los últimos cursos de la educación obligatoria.

El *currículum* (John Quick , 1999) “*provides a framework for learning. It suggests that of all the things that could be learned these particular things have the most value, and it does this with reference to the educational needs of the students to be taught and the social and political context in which teaching and learning takes place. In its broadest sense the curriculum includes the ‘how’ and the ‘what’ of learning which occurs formally and informally inside educational institutions as well as outside such institutions. The term ‘learning society’ is used to describe a new kind of society where every citizen is and should be more reflexive about the processes of learning and more aware of the need to engage actively in construction of ‘good learning communities’.*”.

Así entendido el Currículo, como “un marco”, flexible y adaptable al aprendizaje y a los cambios sociales, mediante el cual el aprendiz va construyendo su propio conocimiento, justifica la necesidad de incluir lenguas extranjeras en la Educación infantil, para preparar a los alumnos y alumnas a vivir en la nueva sociedad de la información y en el mundo plurilingüístico y multicultural actual, producto de cambios socio-políticos y económicos y de la movilidad existente dentro y fuera de los países europeos.

Desde esta interpretación del concepto del Currículo y desde la concepción de lengua y su función podremos analizar y expresar los fines formativos de una Lengua Extranjera en la primera etapa educativa del alumnado que, prioritariamente, perseguirán el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua y la adquisición de estrategias cognitivas, afectivas y comunicativas.

## **FINES DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

El aprendizaje de un idioma en la etapa de Educación Infantil permite que los niños y las niñas *se familiaricen* con formas de comunicación distintas a la lengua materna, *acepten* con normalidad el uso de otras lenguas, *se interesen* por las mismas y comiencen a adquirir una competencia comunicativa básica para poderse *comunicar* en la lengua extranjera en contextos y situaciones cotidianas propias de su edades.

El tratamiento curricular de las lenguas, tanto maternas como extranjeras, en la Etapa de Educación Infantil debe ser objeto de especial consideración, dado que una lengua, aparte de ser un medio o instrumento para la comunicación, compuesta por códigos lingüísticos y socio-culturales, que es necesario aprender, constituye, como ya hemos señalado anteriormente, un *instrumento privilegiado para adquirir algunas de las competencias que persiguen los objetivos de esta etapa* .

De manera sintética podríamos decir que con la inclusión de la Lengua Extranjera en la etapa de Educación infantil se persiguen dos grandes fines:

- a) Contribuir a la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo cognitivo y socio-afectivo y la adquisición de valores y actitudes.**

Las destrezas que el niño va adquiriendo mediante el aprendizaje de la nueva lengua, redundan en beneficio de su desarrollo *cognitivo y socio-afectivo* (Byalystok, 1999; López, Rodríguez y Rodríguez) y en la *adquisición de actitudes y valores*, facilitando, de modo particular, los procesos de socialización en los niños y niñas al brindarles nuevos cauces de comunicación mediante el acceso a otra lengua y cultura distinta de la propia.

El contacto con una nueva lengua y cultura permite a los pequeños y pequeñas descubrir y experimentar distintas formas de comunicarse y diferentes representaciones culturales, que les dotarán de nuevas estructuras mentales, proporcionándoles la capacidad de expresar el mismo pensamiento en lenguas diferentes, lo cual, como dijo Vygotsky, les llevará a entender su propia lengua como un sistema particular, observar sus peculiaridades bajo categorías más generales y adquirir, en definitiva, una visión más completa de su entorno. De este modo, la lengua extranjera sirve de instrumento diferenciador de la propia lengua y cultura e inicia a los pequeños y pequeñas en su estima y valoración y en el interés y respeto hacia normas y valores de otras culturas

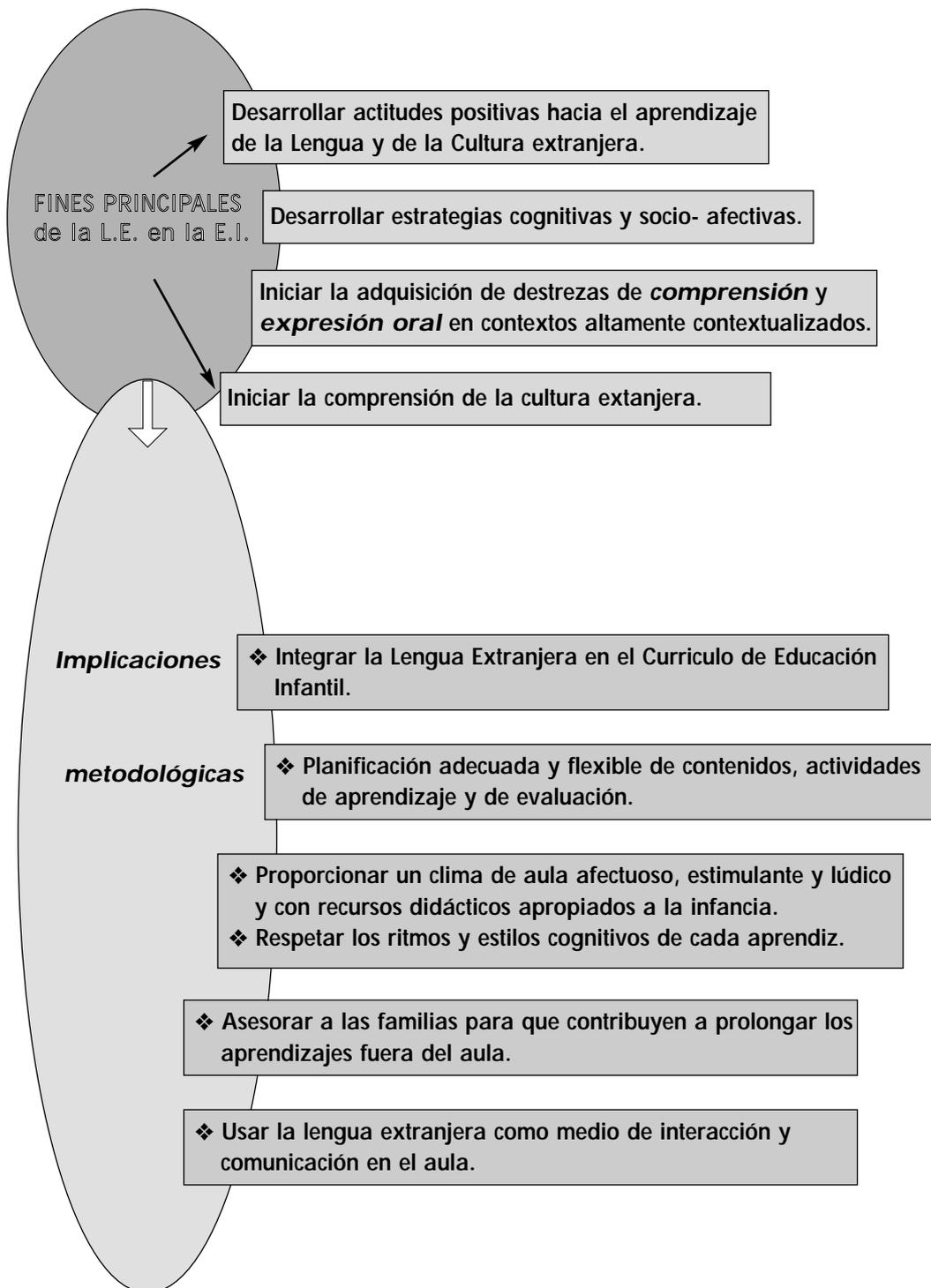
Además, la lengua extranjera, al servir de vehículo de varios de los aprendizajes contemplados en el Currículo de Educación Infantil, contribuye, de forma global, al desarrollo emocional, social e intelectual de los pequeños y pequeñas y, muy especialmente, a adquirir diferentes estrategias para el aprendizaje posterior de otras lenguas.

#### **b) Iniciar al alumnado en el aprendizaje de un nuevo código lingüístico y cultural**

El niño y la niña de Educación Infantil poseen una curiosidad y una disposición natural para comunicarse y, aún siendo tímidos, manifiestan interés en descubrir cuánto les rodea y disfrutan imitando el lenguaje: sonidos, ritmo, tono, acento, ... , e interaccionando y construyendo lengua con interlocutores reales o imaginarios. Recordemos que les gusta jugar con la lengua y la utilizan (tanto la propia como la extranjera) poniéndola en boca de sus personajes preferidos durante los juegos, creándola y recreándose con ella . Salvo casos excepcionales, todavía no han desarrollado el sentido del ridículo, lo que se traduce en espontaneidad y desinhibición a la hora de comunicarse.

Algunos datos, recogidos de experiencias piloto de enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil y resultados de investigaciones habidas en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, indican la conveniencia de introducir el aprendizaje de lenguas extranjeras en los primeros años de la vida del niño y niña, pues, además de contribuir a su desarrollo cognitivo, se ha observado que en estas edades, su cerebro es de un plasticidad tal que les permite oír y discriminar una amplia banda de sonidos, que años más tarde -por la adaptación del oído a los sonidos de la lengua natal- les será muy difícil de captar. Este aprendizaje auditivo constituye un requisito previo e indispensable para poder imitar y adquirir el ritmo, acento, entonación y pronunciación de la lengua extranjera. No se puede reproducir lo que no se ha oído. Por consiguiente, el aprendizaje de la lengua extranjera en edades tempranas -en condiciones de exposición adecuadas, en lo que se refiere a la calidad y cantidad del *input*, y mediante una interacción apropiada- permite a los aprendices adquirir destrezas de comprensión oral que les ayudarán a expresarse con un alto grado de corrección y fluidez.

Todas estas consideraciones nos conducen a adelantar una reflexión sobre las *implicaciones metodológicas* que conlleva la introducción de la lengua extranjera en la Educación Infantil; implicaciones que se resumen en el diagrama siguiente, y que trataremos, de manera más o menos extensa a partir de aquí, pues es importante que el profesorado entienda, desde el primer momento, que iniciar el aprendizaje y la sensibilización hacia las lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil es un hecho de mucha trascendencia, que conlleva una gran responsabilidad.



De lo anterior se deduce una importante consideración: la lengua extranjera, en la Educación Infantil, ha de ser impartida por profesionales expertos en enseñanza a esos niveles, que conozcan las características de la etapa y tengan un buen dominio de la lengua extranjera a nivel oral. Preferencia obvia para estas enseñanzas, por su formación y experiencia, la tendría el profesorado de Educación Infantil, si posee la requerida competencia lingüística en la lengua extranjera. De no ser así, lo impartiría el profesorado de idiomas, con la ayuda y constante apoyo del tutor/a. Insistimos en la importancia del conocimiento y experiencia en la etapa de Educación Infantil sobre la especialización en Lengua Extranjera porque en España la Educación Infantil consigue altos niveles de interés, motivación y rendimiento en el alumnado y sería muy deseable lograr esos mismos niveles en la clase de lengua extranjera, con el fin de construir unos buenos cimientos, principalmente en lo que a actitud y motivación se refiere.

# Objetivos y Contenidos de Lengua Extranjera para la Etapa de Educación Infantil

**L**a Lengua Extranjera en Educación Infantil, lejos de recibir el tratamiento de materia o asignatura, del mismo modo que sucede en la Educación Primaria o en Educación Secundaria, *ha de entenderse como un instrumento al servicio de los fines educativos de la etapa*, la cual está estructurada en los ámbitos propios de experiencia y desarrollo infantil.

Por consiguiente, los objetivos de aprendizaje de Lengua Extranjera deben contribuir a desarrollar las *capacidades* previstas para la Etapa de Educación Infantil, que según el Artículo 8 de la LOGSE, son:

- a) *“Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.*
- b) *Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.*
- c) *Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.*
- d) *Adquirir, progresivamente, una autonomía en sus actividades habituales”.*

Para poder contribuir al desarrollo de dichas capacidades, la enseñanza de la lengua extranjera ha de enfocarse partiendo de los mismos principios didácticos utilizados en la etapa.

A la espera de una revisión curricular de la Etapa de Educación Infantil, donde se contemplen el tratamiento y funciones de las lenguas Extranjeras, se proponen una serie de objetivos y contenidos, que pueden servir de ayuda para recoger estas enseñanzas en el Proyecto Curricular y, posteriormente, realizar las correspondientes programaciones de ciclo y curso. Dichos objetivos persiguen el desarrollo de **capacidades** de tipo *actitudinal, cognitivo, socio-afectivo y comunicativo* previstas en la etapa y están especialmente enfocados en el *aprendizaje de la lengua extranjera*.

## OBJETIVOS

1. Descubrir la posibilidad de comunicarse en otra lengua y la existencia de manifestaciones culturales distintas a la propia.

2. Familiarizarse con las nuevas formas de comunicación y reconocer el valor comunicativo de las lenguas.
3. Adquirir estrategias cognitivas, afectivas, de relación social y de autoestima, apreciando el propio progreso y el de sus compañeros/as en lo que al aprendizaje de la lengua se refiere.
4. Desarrollar el sentido melódico, rítmico, la coordinación corporal y la creatividad.
5. Comprender e iniciarse en el uso de normas, convenciones sociales y rutinas realizadas en lengua extranjera dentro del aula.
6. Comprender instrucciones en lengua extranjera para llevar a cabo rutinas, tareas escolares habituales y juegos.
7. Comprender el significado general de cuentos cortos, narrados o leídos, y previamente conocidos en la lengua materna, apoyados con soporte gestual e icónico.
8. Cantar y recitar canciones y rimas infantiles de la lengua extranjera en rituales de sorteo, juegos, celebraciones y otras actividades lúdicas.
9. Comprender, de manera global, informaciones cortas y específicas sobre la familia, objetos personales, mascota, juguete, la casa, la escuela y otras situaciones propias del mundo infantil.
10. Interaccionar con el profesorado o con colegas, en situaciones de comunicación conocidas y altamente contextualizadas ayudándose de apoyos no verbales o de la lengua propia si fuera necesario.

## CONTENIDOS Y SU SECUENCIACIÓN

Con el fin de poder desarrollar las capacidades mencionadas en el apartado *Objetivos* se proponen una serie de contenidos de Lengua Extranjera que agruparemos en dos bloques: “**Comprensión, producción e interacción oral**” y “**Aspectos socioculturales y actitudinales**”. Cada bloque incluye *contenidos de tipo actitudinal, procedimental y conceptual*. Estos contenidos, en coherencia con ámbitos de experiencia establecidos para la Etapa de Educación Infantil, aunque aquí se expresen de modo separado, han de recibir un tratamiento didáctico globalizado.

### TIPOS DE CONTENIDOS

#### a) **Comprensión, producción e interacción oral**

- Reconocimiento de estrategias no verbales de comunicación en el aula.
- Comprensión de mensajes orales propios de las interacciones y negociaciones del aula (lengua de aula).
- Utilización de estrategias verbales (imitación y repeticiones en lengua extranjera; utilización de términos en ambas lenguas, hipótesis de significados, etc.) y no verbales para comunicarse en el aula.

- Comprensión global de los cuentos y narraciones infantiles conocidos por el alumnado en su propia lengua.
- Comprensión específica de mensajes altamente contextualizados, relativos a los contenidos seleccionados de la programación de Educación Infantil, relativos al mundo escolar, familiar y social del niño.
- Comprensión de instrucciones muy contextualizadas y del vocabulario básico relacionado con las situaciones y temas de comunicación que los niños representan en sus juegos: la casa, la familia, la escuela, los animales, la calle, etc.
- Reproducción de algunas rimas y canciones en rituales de juego o en acontecimientos festivos: cumpleaños, Navidad, Semana Santa, ...
- Negociación y producción de mensajes más habituales en la interacción cotidiana en el aula, relacionados con rutinas establecidas o iniciadas en la lengua extranjera: saludos y despedidas; identificarse; expresar estados de ánimo y salud; formular peticiones; aceptar o rehusar algo, ...
- Interacción con los/las maestros/as y colegas, comprendiendo y dando respuesta a preguntas básicas y rutinarias sobre experiencias sensoriales: frío, calor, sabor, agrado, ruido, silencio. Y estados de ánimo (triste, alegre), ayudándose de apoyos no verbales o de la lengua materna.

#### **b) Aspectos socioculturales y actitudinales**

- Reconocimiento de algunas normas, hábitos y manifestaciones culturales específicas de la cultura extranjera y del mundo infantil lúdico, familiar, escolar, y familiar en festividades de cumpleaños, Navidad, Pascua, ...
- Curiosidad por conocer nuevas formas de manifestación lingüística y sociocultural e interés por comunicarse en la lengua extranjera.
- Aceptación y disfrute de juegos, canciones, cuentos y rimas infantiles típicos de la cultura extranjera.
- Descubrimiento y aceptación de otras formas de vida escolar, familiar y social distintas a la propia.
- Adquisición de formas rítmicas y melódicas y desarrollo de la coordinación corporal y de la creatividad a través de juegos, canciones, rimas de descubrimiento corporal, etc. pertenecientes a la cultura extranjera.
- Interés por comprender y hacerse comprender en la lengua extranjera.
- Interés por desarrollar estrategias de aprendizaje y por transferirlas de una lengua a otra.

## CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN Y PLANIFICACIÓN

Una mayor concreción de estos contenidos, la ampliación o reducción de los mismos, así como los criterios de secuenciación y evaluación y la programación anual, así como la de las Unidades Didácticas, se acordarán, de modo conjunto, entre el profesorado de Lengua Extranjera y el de Educación Infantil, en el caso de no ser la misma persona.

Los criterios de secuenciación y evaluación se adaptarán de los establecidos en el Proyecto Curricular de la Etapa de Educación Infantil, ajustándolos a las necesidades y peculiaridades del contexto escolar de cada centro.

*¿Por qué es conveniente que el profesor/a de Lengua Extranjera planifique con el/la de Educación Infantil los Temas o Unidades Didácticas de Idioma y los contenidos y actividades previstos en cada una de ellas?*

Al menos existen dos razones importantes:

- a) Porque el profesorado de Educación Infantil está familiarizado con los criterios de secuenciación y evaluación; probablemente ya tiene planificados Temas o Unidades Didácticas de años anteriores y, en caso de tener que realizar revisiones, las hará desde su conocimiento como especialista en la Etapa y a la luz de su experiencia de trabajo con los niños y niñas. Además, este profesorado, en la gran mayoría de los casos, ya conoce al grupo y está familiarizado con las necesidades de aprendizaje, aptitudes, actitudes y conocimientos previos del alumnado; factores que son importantes conocer para poder realizar una programación lo más realista posible.
- b) Porque el profesorado de Idioma, por su formación y experiencia, puede aportar ideas y criterios para secuenciar los contenidos lingüísticos y socioculturales (mayor o menor grado de dificultad de pronunciación de una palabra o secuencia; funciones comunicativas más frecuentes; términos de mayor o menor uso familiar, etc.) y proponer los recursos, materiales de apoyo didáctico y actividades que faciliten la adquisición de las destrezas de comprensión y producción oral.

Cuando el profesorado de Idioma no cuenta con el apoyo del de Educación Infantil corre el riesgo de planificar contenidos cuya adquisición resulte difícil a los niños/as, por desconocer el concepto -o el procedimiento- en la lengua materna. Si el niño ya está familiarizado con el contenido lo asimilará con una mayor rapidez en la lengua extranjera. Esta observación no significa que el niño/a no sea capaz de adquirir contenidos nuevos mediante la lengua extranjera y transferirlos a la lengua propia. Lo es y, en no pocos casos, hace uso, de forma natural, de esa estrategia de trasvase de conocimientos de una lengua a otra. Tan sólo se desea destacar que el aprendizaje de una actitud, procedimiento o concepto en un nuevo idioma generalmente resulta más fácil si previamente se conoce en la lengua propia.

*Una programación de carácter procesual, o de tipo semiabierto, flexible y sujeta a constantes revisiones, nos será de gran ayuda para iniciar las enseñanzas de Lengua Extranjera en la Etapa. Recordemos que al no existir demasiada experiencia de enseñanza de lenguas extranjera en edades tempranas, tendremos que, en algunas ocasiones, guiarnos por la observación, los resultados de nuestra propia experiencia, e incluso por la intuición.*

# Desbrozando el camino

## ¿QUIÉN VA A ENSEÑAR LA LENGUA EXTRANJERA? ¿EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL DE LENGUA EXTRANJERA O AMBOS?

Éstas no son meras preguntas retóricas. El quién va enseñar la lengua Extranjera en Educación Infantil despierta intereses profesionales y perspectivas de trabajo para el profesorado.

*Una reflexión desde la experiencia:*

El profesorado de Lengua Extranjera de Educación Primaria, no acostumbrado a tratar con niños y niñas de esas edades, apenas sabe qué hacer cuando lloran, cambian de sitio, saltan, interrumpen, etc. y tratan de mantener un orden, dando múltiples instrucciones (en castellano) para que se callen, realicen tareas del tipo de colorear, recortar, etc. (¡como si oyendo castellano y realizando manualidades aprendieran la lengua extranjera!). Consecuencia: cansancio, frustración y estrés en los docentes; aburrimiento y desmotivación en niños y niñas. Todo un fracaso.

Existe también el caso opuesto: Excelentes profesorado de Educación Infantil con conocimientos básicos de Inglés que iniciaron una experiencia piloto de enseñanza de la lengua extranjera y, pese a lograr un alto grado de aprendizaje en el alumnado, deciden abandonar la enseñanza del idioma en el segundo año, justificando su abandono porque los niños y niñas aprendían a un ritmo mucho más rápido de lo esperado y sentían que la competencia en la lengua extranjera que poseían era insuficiente para cubrir sus demandas de aprendizaje. Esa escasa competencia comunicativa les creaba la necesidad de aprender la lengua constantemente y de buscar materiales y medios de apoyo que cubriesen sus deficiencias, lo que originaba un exceso de cansancio. Consecuencia: abandono.

Una tercera posibilidad consiste en que el profesorado de Educación Infantil permanezca en el aula mientras el de Lengua Extranjera imparte la clase. Aquí también se dan distintas formas de interpretar la “permanencia”, que va desde estar “de cuerpo presente”, como vulgarmente se dice, a desempeñar una función muy importante en el desarrollo de la clase, interviniendo con el profesorado de lengua extranjera de modo conjunto y complementario. Por ejemplo; la profesora de inglés lleva la clase y el tutor participa en su desarrollo (organización en grupos, búsqueda de juguetes, realización de tareas, supervisión, intervención en los juegos, y cantos, etc.); se comunica con la profesora de inglés siempre que sus conocimientos se lo permiten y cuando aquella debe explicar algún concepto difícil o dar una instrucción compleja el tutor lo hace en cas-

tellano. Para niños y niñas él es su tutor, el referente lingüístico castellano, que también sabe jugar e intervenir en inglés, mientras que la profesora de inglés es quien viene a la clase para enseñarles a realizar actividades en otra lengua y, para comunicarse con ella y su mascota, saben que tienen que hacerlo en esa lengua.

Esta opción resuelve el tema de la ausencia: cuando la profesora de inglés no puede asistir, el tutor realiza las actividades vistas previamente en la clase.

Sería deseable una intervención didáctica en esta última línea; en la que el profesorado de lengua extranjera y el de Educación Infantil participen de modo activo y coordinado en la planificación, enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera siguiendo unos mismos criterios y llevando a cabo una enseñanza similar a la que tiene lugar durante el resto de la jornada escolar. De este modo los niños y niñas se sentirían más cómodos y seguros. Además, ello significaría que se ha entendido *que en la Etapa de Educación Infantil la lengua extranjera no constituye una materia extra en el curriculum*, como sucede en otros niveles educativos. Al contrario, se ha de integrar de manera que vehicule contenidos propios de la etapa más otros específicos de la lengua y cultura objeto de estudio. De este modo la lengua extranjera en la Educación Infantil *deja de ser objeto de estudio en sí misma y se convierte en un instrumento para hacer cosas interesantes y motivantes entre los niños y la maestra construyendo, conjuntamente, el adecuado contexto de uso/adquisición lingüística* (Artigal, 1990:128). Pero también hemos de añadir algo más a la cita de Artigal: la lengua extranjera, además de servir para hacer cosas interesantes y motivadoras, es, principalmente, *un instrumento al servicio del desarrollo de las capacidades cognitivas y socioafectivas del niño y niña, contempladas en el currículo de Educación Infantil*.

## IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN

El cometido del profesorado que imparta Lengua Extranjera en Educación Infantil es muy importante. Además de ser un buen modelo lingüístico ha de ir proporcionando el “*input*” y el refuerzo adecuado para que los niños y niñas adquieran la competencia comunicativa necesaria en la lengua extranjera, a la vez que se van desarrollando intelectual y humanamente. Ha de saber tratar a los/as pequeños/as y debe contribuir a su educación, llevando de la mano al alumnado para ayudarle a alcanzar su zona de desarrollo potencial. Con este fin el profesorado de idiomas trabajará *en estrecha coordinación* con el /la profesor/a de Educación Infantil, a menos de ser la misma persona, para poder dar respuesta al principio de enseñanza globalizada propio de la Etapa.

*Esta coordinación implica planificar:*

- los objetivos lingüísticos y no lingüísticos que proponemos alcanzar a nivel de etapa y curso;
- los contenidos y su secuenciación;
- los criterios e instrumentos para la evaluación;
- la distribución de los espacios en el aula y la decoración del rincón de idioma;
- la lengua o las lenguas de comunicación en el aula. El profesorado de idioma utilizará, salvo en ocasiones extraordinarias, la lengua extranjera para formular mandatos, instrucciones y

para realizar actos rutinarios de aula. Recordemos que es, para los niños y niñas, el referente de la lengua extranjera. Esta circunstancia ha de explotarse al máximo, pues posibilita la comunicación en una situación real y altamente contextualizada, excelente para iniciar el aprendizaje de destrezas de comprensión, interacción y producción oral. Por contra, el profesorado de Educación infantil puede utilizar la lengua materna en el aula;

- las funciones o roles del profesorado de Idioma y de Educación Infantil dentro del aula;
- las tareas, juegos y demás actividades de enseñanza-aprendizaje;
- los recursos y medios didácticos, apropiados a la edad e intereses del alumnado;
- los roles de los niños y niñas y su dominio espacial en el aula;
- la participación de los padres en el aprendizaje dentro y fuera del aula.

## OBSERVAR PARA MEJORAR LA PRÁCTICA

La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil requiere mucha planificación, buena disposición por parte del profesorado y mucha reflexión. No olvidemos que estamos explorando un camino desconocido, que apenas ha sido transitado y conviene desbrozar y construir. Para este cometido la inseguridad conduce al fracaso. Hemos de realizar una marcha lenta pero segura, con pasos firmes y en compañía de alguien. Pararnos de cuando en cuando para reflexionar sobre lo andado, recoger datos de lo que ha sido bien hecho y buscar soluciones para mejorar los fallos.

### PLANIFICACIÓN CONJUNTA



### ACCIÓN DIDÁCTICA



### OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN



### REVISIÓN Y NUEVA PLANIFICACIÓN



rando un camino desconocido, que apenas ha sido transitado y conviene desbrozar y construir. Para este cometido la inseguridad conduce al fracaso. Hemos de realizar una marcha lenta pero segura, con pasos firmes y en compañía de alguien. Pararnos de cuando en cuando para reflexionar sobre lo andado, recoger datos de lo que ha sido bien hecho y buscar soluciones para mejorar los fallos.

Esta reflexión será más fructífera si la hacemos con otros profesionales, de Educación Infantil o de Lenguas Extranjeras. Pueden observar nuestras clases y comentar con nosotros/as sus impresiones. Si la observación nos produce inseguridad podemos grabar alguna clase en vídeo y observarla después. Servirá para ayudarnos a ver fallos y aciertos, para adquirir seguridad y mejorar nuestra profesión.

Es importante seguir una dinámica de trabajo cercana a la observación-acción, con fases cíclicas, de *puesta en práctica, observación, reflexión y mejora*, siguiendo un movimiento en espiral:

Existen guías de observación en manuales de Formación del profesorado, pero muy pocas están diseñadas para mejorar la enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil. Los puntos siguientes pueden ayudar a elaborar una guía propia.

***ALGUNOS PUNTOS DE OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN PARA LA AUTO-FORMACIÓN***

- *¿Es el entorno y el clima de la clase adecuado para promover el aprendizaje?*

.....

- *¿Qué objetivos de aprendizaje persigue cada juego o actividad?*

.....

- *¿Qué contenidos, lingüísticos y de otro tipo, se están trabajando en la clase?*

.....

- *¿Qué contenidos pertenecientes al Currículo de Educación Infantil has observado que se están impartiendo por medio de la L.E.?*

.....

- *¿Qué lengua (s) de aula (materna, extranjera) utiliza el profesorado que interviene en el aula y por qué?*

.....

- *¿Promueve el profesorado estrategias socio-afectivas y cognitivas?, ¿Mediante qué tipo actividades y recursos?.*

.....

- *¿Se fomenta la autoestima, la confianza, la participación, la socialización, el trabajo cooperativo y el interés de los niños/as?*

.....

- *¿De qué forma?*

.....

- *¿Se respetan los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña y se atienden sus estilos cognitivos y necesidades afectivas?*

.....

- *¿Se comprueba la comprensión sin forzar la producción?*

.....

- *¿Se apoya el proceso de producción de cada niño mediante estrategias de “andamiaje” y refuerzos positivos?*

.....

- *¿Qué actividades y tareas realizan los niños y niñas y con cuáles se sienten más motivados? ¿por qué?*

.....

- *¿Qué actividades podrían servir para evaluar los conocimientos de los aprendices?*

.....

- *¿Se hace un uso correcto del lenguaje no verbal para facilitar la comprensión?*

.....

- *¿Qué recursos didácticos (cuentos, rimas, canciones...) y materiales de apoyo (juguetes, “realia”, fichas, posters, libros de dibujos, ....) utiliza el profesorado para facilitar el aprendizaje?*

.....

- *¿Consideras que la clase de lengua extranjera contribuye al desarrollo personal, social y emocional de los pequeños?*

.....

- *¿Se observa que los niños y niñas se interesan por la L.E. y sienten afecto por el profesorado que imparte la clase?*

.....

# Apoyando el aprendizaje en el aula

## UN BUEN COMIENZO: PLANIFICACIÓN COORDINADA Y ACCIÓN CONJUNTA DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA Y DE EDUCACIÓN INFANTIL

Al hablar de enseñanza, evaluación, actividades y materiales didácticos para enseñar Lengua Extranjera en Educación Infantil es necesario hacerlo teniendo siempre presente los objetivos planteados, los marcos de referencia -etapa y contexto escolar- y actuar de modo reflexivo y flexible pues, como ya hemos dicho anteriormente, no contamos con mucha experiencia en donde apoyarnos.

Los siguientes pasos pueden ayudarnos a iniciar el camino:

### ***Primero: PLANIFICACIÓN CONJUNTA***

Como tarea previa es indispensable *realizar una programación conjunta y un plan de actuación, entre el profesor o profesora tutora de Educación Infantil y quien vaya enseñar la lengua extranjera*, en caso de no ser aquel o aquella. Esta planificación, a largo y a corto plazo, comprenderá los contenidos y la secuenciación de los mismos; el enfoque metodológico, las actividades, recursos y criterios de evaluación.

### ***Segundo: OBSERVACIÓN AL TUTOR O TUTORA***

Cuando se trate de un grupo que se inicia, por primera vez, en la lengua extranjera es conveniente *reservar un periodo de tiempo al comienzo del curso*, al menos quince días, *durante el cual el maestro o maestra de lengua extranjera asiste a clase con el tutor o tutora del grupo*, para conocer al grupo, observar la dinámica y formas de trabajo en el aula y familiarizarse con el alumnado. Es durante este periodo cuando se puede finalizar la programación, ajustándola, lo más posible, a las necesidades y peculiaridades del grupo.

La observación del nivel de desarrollo psico-evolutivo de los niños, sus dependencias afectivas, sus intereses y limitaciones y conocer y comprender su entorno familiar, será de gran ayuda para planificar las clases de Lengua Extranjera.

Comprobaremos que los espacios de aprendizaje y los apoyos didácticos utilizados en la etapa de educación infantil reproducen el medio familiar y social ordinario. Un marco parecido es válido para trabajar la lengua extranjera. Dentro del mismo se puede jugar utilizando la lengua de modo natural, para hablar, jugar, contar cuentos, transmitir afecto, deseos, temores etc.

### ***Tercero: REFLEXIÓN***

Tras las observaciones de aula posiblemente no habremos percatado que el niño y la niña de 3-5 años no inicia el aprendizaje de la lengua extranjera cual “*tabula rasa*”. Probablemente ya nos ha demostrado que conoce palabras en la lengua extranjera, procedentes de canciones, de la televisión, etc.

También habremos tenido ocasión de observar estrategias de creación lingüística en su propia lengua. Pronto las aplicarán a la lengua extranjera, realizando transferencias semánticas y estructurales de una lengua a otra y desarrollando un sistema lingüístico propio, conocido por “*interlengua*”, que se caracteriza por contener elementos de la lengua objeto de estudio y de la lengua o lenguas que ya conoce. Este fenómeno constituye un signo de aprendizaje, pues los niños y niñas no sólo imitan a los hablantes que les rodean, sino que también elaboran reglas lingüísticas, consecuencia de la realización de ensayos de uso y de procesos de formulación, comprobación y reformulación de hipótesis de significados.

De todo lo que hemos observado vamos a seleccionar aquellos puntos que hemos de tener presentes para *ayudarnos a crear un buen clima en la clase, motivar y apoyar el aprendizaje*

- Los niños y niñas de estas edades son incansables y necesitan espacio y movimiento.
- Requieren del profesorado una dedicación puntual y constante.
- Sus tiempos de concentración varían mucho en cada niño o niña. Dependen de la personalidad de cada sujeto, pero sobre todo del tipo de actividad que estén desarrollando.
- Sienten curiosidad por aprender y se interesan por descubrir nuevas formas de comunicación.
- El juego y la fantasía forman parte de su mundo infantil y en él realizan actividades y tareas que representan el mundo que les rodea. Lo que para el profesor o profesora es ficción es realidad para el niño o niña.
- Aprenden jugando, experimentando y realizando tareas de manera autónoma.
- Son capaces de evaluar si una tarea está bien o mal hecha.
- Al contrario de los mayores, no se aburren con las repeticiones y escuchan con deleite el mismo cuento varias veces. Exigen una fiel reproducción de la narración y si detectan algún cambio piden que se vuelva a contar el cuento.
- Se sienten seguros y felices cuando reconocen una tarea y las funciones de los personajes, y cuando son capaces de realizar rutinas de forma autónoma.
- Les gusta demostrar lo que saben hacer.

## CREANDO UN CLIMA ÓPTIMO DE APRENDIZAJE

### LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO O RINCÓN DE LENGUA EXTRANJERA

La clase de Lengua Extranjera en Educación Infantil requiere una sistematización del uso del tiempo y del espacio, con el fin de que el alumnado vea claramente delimitado el contexto físico y temporal de uso de la lengua extranjera. Esta sistematización ayudará a los niños y niñas a *relacionar el espacio con la comunicación en la nueva lengua*; les aportará seguridad y facilitará la interacción, el conocimiento y aceptación de nuevas formas culturales.

Para empezar, conviene que el profesorado de Educación Infantil y el de Lengua Extranjera acuerden *un espacio o rincón* donde impartir la clase de idioma. Dado que en la etapa de Educación Infantil es frecuente encontrar el aula dividida en rincones diferentes para trabajar los distintos ámbitos de experiencia, no será un problema arbitrar otro más, pero si no fuera posible encontrar un espacio propio, trataríamos de compartir el rincón de cuenta cuentos u otro.

Ante la imposibilidad de encontrar un rincón, podemos recurrir a una alfombra en el suelo y dotarla de ambiente e identidad propia. Por ejemplo, podemos crear una historia, como la inventada por aquella profesora quien, como tampoco gozaba de un espacio físico donde desarrollar la clase, contó a los niños que se sentarían en una alfombra mágica, donde sólo se podía hablar en inglés; que la alfombra había venido volando desde Inglaterra trayendo sobre ella a un osito deseoso de jugar con la clase y de enseñarles su lengua. De este modo despertó en los pequeños y pequeñas conciencia de la necesidad de aprender la lengua extranjera y creó un espacio propio para jugar y hablar en inglés.

En ese espacio la realidad y la fantasía se solaparán, cual sucede en el mundo infantil; se aprenderán muchas cosas con la nueva lengua. Será un territorio compartido en el que la lengua y la cultura extranjera van a formar parte del mundo de los pequeños, materializada en juegos, canciones y cuentos presentados en inglés. *Conviene decorarlo y dotarlo de una cultura propia*. Para ello utilizaremos juguetes, cuentos, y otros materiales didácticos y lúdicos que estimulen la comunicación y el juego en la lengua inglesa. Algunos de estos materiales pueden ser aportados por los niños y niñas, otros por el profesorado y también se pueden utilizar los que ya existen en el aula: juegos, aros, figuras geométricas, etc.

Es importante que el rincón esté dotado de un *protagonista* que hable en inglés, el cual terminará por convertirse en el *personaje principal* o *mascota* de la clase. Puede ser un Teddy Bear, un Piggy, un Rabbit, o cualquier animalito que consideremos más cercano al mundo emocional de los pequeños y pequeñas.

El rincón de Idioma lo iremos llenando de múltiples objetos, a medida que se van trabajando distintos temas: posters, cuentos, libros infantiles con rimas y canciones en inglés, una varita que nos ayudará a hacer sesiones de magia, una casa de muñecas u ositos y de cuantos juguetes sean necesarios para llevar a cabo las actividades planificadas. Es imprescindible tener un radio-casette para reproducir cuentos. También expondremos en el rincón los dibujos y demás producciones de los pequeños y pequeñas.

El personaje o mascota posee la capacidad de delimitar el espacio físico. De manera que si decide ir a jugar al patio, a oler flores al jardín, o realizar una excursión al parque, los niños y niñas le seguirán y aceptarán, sin problema alguno, la extensión del espacio de lengua inglesa. En cierto modo la mascota confiere identidad al espacio, creando el contexto y marcando el territorio, incluso fuera del tiempo real.

La mascota puede convertirse en un *excelente apoyo didáctico* desempeñando la función de un interlocutor especial que interacciona con el profesorado: responde a saludos, sigue las instrucciones, repite, corrige de forma amable, juega, etc.. Un personaje amistoso que ayudará a los niños y niñas a comprender e ir formando su interlengua.

El niño y la niña, a su vez, van dotando a la mascota de identidad propia en la medida que la incluyen en sus juegos, hablan con ella en su habitación y la hacen partícipe de su vida familiar. El profesorado explicará a las familias la importante función que la mascota desempeña en el desarrollo lingüístico de los pequeños, en su papel de interlocutora dentro y fuera del aula y como referente emocional.

## **FORMAS DE AGRUPACIÓN Y DE RELACIÓN EN EL AULA**

La organización del espacio en la clase de lengua extranjera variará en función de las actividades que se realicen a lo largo de la sesión. Habrá momentos en que se trabajará en gran grupo; otros en pequeño grupo y otros de forma individual.

Para la narración de *cuentos, canciones, rimas de descubrimiento corporal y algunos juegos* con órdenes que requieren respuestas del alumnado, como las de TPR (respuesta física total), o juegos de adivinanzas, funcionará el *gran grupo*, sentado en el suelo. La *agrupación en círculo o de forma oval* es la más adecuada, de manera que todos los niños y niñas puedan ver a la profesora que cuenta la historia, canta, inicia el juego o representa la rima. Es muy importante que vean su expresión, observen su lenguaje corporal y que la oigan cómodamente, pues así podrán descifrar mejor el contenido del cuento, seguir la rima o cantar la canción.

Las actividades manuales que requieren instrucciones, por ejemplo, vestir a la mascota, jugar a cocinar, comprar y vender, etc. es preferible realizarlas *en pequeños grupos*, en mesas o en el suelo, pues así los niños y niñas tienen la posibilidad de verificar con los demás si han comprendido el mensaje correctamente y también aprenden a realizar trabajo de forma conjunta, al tiempo que observan las producciones de sus compañeros y compañeras.

Algunas tareas como colorear, puntear y cortar pueden ser realizadas de modo individual por lo que el alumnado permanecerá sentado en su mesa; al igual que en los momentos de descanso y relax, por ejemplo, cuando el profesorado les da instrucciones de sentarse, reclinarsse sobre la mesa y cerrar los ojos para dormir unos minutos.

## **IMPORTANCIA DE LAS RUTINAS Y ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO**

Las *Rutinas y Formats* (Bruner,1983,1990) facilitan el aprendizaje al presentar la lengua en contextos y situaciones fácilmente predecibles, por estar repetidas y ser conocidas por el apren-

diz, desde las cuales los docentes pueden, de forma fácil, organizar un andamiaje lingüístico (*scaffolding*) de apoyo, llevando el aprendiz desde su zona de desarrollo real hacia la de desarrollo potencial, como dijera Vygotsky.

En la Educación Infantil es común realizar rutinas a lo largo del día: quitarse la ropa de abrigo, ponerse el mandilón, saludar, registrar el tiempo atmosférico, despedirse; etc. Estas rutinas, que se van complicando a medida que niños y niñas se desarrollan intelectualmente, desempeñan una importante función en la adquisición de la lengua. Al proporcionar contextos de acción y representación fácilmente predecibles, que proporcionan a los niños y niñas seguridad para inferir significados y realizar producciones.

En la clase de Lengua Extranjera es conveniente hacer uso de rutinas, organizándolas a lo largo de la sesión de clase (las ya establecidas y las propias de la clase de idioma). Al realizarse diariamente, dentro del mismo contexto y con la ayuda del profesorado son fácilmente predecibles por lo que potencian el aprendizaje de la lengua.

Ejemplos de rutinas de realización diaria son:

- *Saludar y despedir al profesorado y a la mascota.*
- *Registrar el tiempo atmosférico en un póster con la ayuda de pegatinas.*
- *Cantar la canción de la clase o la relativa al tiempo (soleado, lluvioso,...)*
- *Seguir las instrucciones de la maestra para agruparse en círculo, en pequeños grupos, sentarse en su silla, etc., colorear, etc.*
- *Regar las plantas, oler sus flores,...*
- *Seguir las instrucciones para sacar y recoger juguetes y su port-folio.*
- *Vestir a la mascota con la ropa según el tiempo (frío, calor, lluvia).*

## **EL PAPEL DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA Y DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL AULA DE IDIOMA**

La necesidad de abordar la planificación y la enseñanza de la lengua extranjera de modo coordinado entre el profesorado de Lengua Extranjera y el de Educación Infantil, ya se ha venido manifestando en páginas anteriores y su intervención en la clase de idioma conviene que esté cuidadosamente programada y acordada por los dos, desde la lengua de aula que utilice cada uno/a a la intervención en la realización de rutinas y otras actividades del aula.

En lo que a la lengua de aula se refiere, -como ya se ha dicho- es conveniente que el profesorado L.E. hable en la lengua objeto de aprendizaje, mientras que el de Infantil siga expresándose en la lengua de los niños y niñas. Sin embargo, cuando participe en juegos y otras actividades también puede hacerlo en lengua extranjera, lo que animará a los pequeños y pequeñas.

Ambos docentes han de tener presente que deben apoyar, cada uno desde su papel, la adquisición de la lengua extranjera en el alumnado, proporcionándoles un contexto apropiado y la posi-

bilidad de jugar y realizar actividades motivadoras en la nueva lengua. Para ello conviene que sean conscientes de que la dinámica de aprendizaje de *la lengua extranjera* se asemeja bastante a la que ocurre durante la adquisición de la *lengua materna*:

- *imitación, repetición y reproducción contextualizada;*
- *procesos de ensayo y comprobación de hipótesis de significados;*
- *realización de actividades donde la palabra va unida a la acción, reforzándose mutuamente;*
- *tiempos de producción distintos, según cada niño o niña. Unos producen antes y otros más tarde;*
- *necesidad de procedimientos de “andamiaje”, para hacer el “input comprensible”;*
- *necesidad de retroalimentación positiva, para dar seguridad y auto-estima;*
- *tiempos de producción distintas en cada alumno;*

El profesorado de Infantil y el de Lengua Extranjera planificarán las rutinas para la clase de lengua extranjera que, a intervalos regulares, serán realizadas con el apoyo de ambos profesores/as. Estos actos rutinarios pueden tener lugar diariamente o estar asociados a eventos específicos como pueden ser los cumpleaños. En todos los casos se procurará sistematizar las rutinas, acompañándolas de materia lingüística reconocible. A medida que la rutina se va adquiriendo, se puede ampliar o complicar sus fases. Por ejemplo una rutina diaria puede consistir en pedir a los niños que señalen en el dibujo del tablón del aula el símbolo del tiempo atmosférico del día (sol, nublados, lluvia, viento,...) y, una vez comprendan y sepan realizar la tarea, se les puede complicar ésta, pidiéndoles que cojan un lápiz y colorean (en rojo, amarillo, ...) en sus cuadernos el sol, la lluvia, etc. nublado..., de este modo también van adquiriendo el concepto del color.

En la realización de las rutinas, así como en el resto de las actividades de aula, es de destacar la función de *ambos docentes* como potenciadores de aprendizajes y reguladores de los usos lingüísticos de alumnado, que respetan, aceptan y tratan la diversidad (ritmos biológicos, estilos cognitivos, aptitudes,...) y promueven *aprendizajes colaborativos, autónomos y multisensoriales*. Cada profesor/a, en la medida que pueda, ayudará a resolver la tarea encomendada y proporcionará apoyo, seguridad y animación a los niños y niñas. Su intervención en el aula, para ser efectiva, debe de plantearse desde una actitud colaborativa, reflexiva y crítica, siguiendo ciclos de: *planificación conjunta, acción didáctica conjunta, si es posible, observación y reflexión, revisión y nueva planificación*.

Además, el profesorado de Educación Infantil puede desempeñar en la clase de Idioma una importante función de observación, que tiene como objetivo mejorar tanto los aprendizajes de los pequeños y pequeñas, sus actitudes y grado de motivación, como el propio desarrollo de la clase en lo que a la interacción en el aula, actividades, juegos y recursos didácticos se refiere. La dinámica de observación requiere, como hemos dicho antes, una actitud de colaboración mutua y establecimiento de acuerdos entre el profesorado de Educación Infantil y el de Lengua Extranjera, de lo contrario no funcionará. Nace y se apoya en la confianza y en el deseo de mejorar la enseñan-

za. Desde esta actitud, *ambos docentes* diseñan un plan de mejora, que puede incluir la recogida de filmaciones en la clase y anotaciones en plantillas de observación, cuyos resultados estudiarán y comentarán de manera conjunta, con el objeto de enriquecer su práctica.

Trabajar de manera conjunta, algo que el profesorado de nuestro país no se está habituado, requiere unos ingredientes muy simples para que salga bien: *fuertes dosis de confianza y buen humor; creatividad reflexiva; dejar las prisas a un lado para jugar y hacer cosas interesantes con los niños y niñas e intervenir animando y apoyando el aprendizaje*. En definitiva, disfrutar con la clase.

## LA INTERACCIÓN EN EL AULA

### IMPORTANCIA Y FUNCIÓN DE LA LENGUA O LENGUAS DE AULA

En los procesos de adquisición lingüística los interlocutores, sean adultos, niños o niñas, juegan una función muy importante. Con ellos es con quienes los aprendices interactúan y van aprendiendo a regular el lenguaje, desde los primeros rudimentos de comunicación hasta llegar a alcanzar el dominio de códigos específicos. Y cuando la persona no goza de un interlocutor real recurre al diálogo interior, al soliloquio o a interlocutores imaginarios.

*Una de las principales funciones del profesorado de lengua extranjera* será la de proporcionar el *input* lingüístico, facilitar su comprensión y potenciar su uso mediante un soporte o andamiaje adecuado. Esta función facilitadora del aprendizaje de la lengua equivale a la que la familia y cuidadores/as realizan -no siempre de forma consciente- a lo largo del proceso de adquisición de la lengua materna. La maestra y el maestro, como en el caso de la familia, es un patrón importante y el motor de aprendizaje que provee de refuerzos a los aprendices. Es, en definitiva, la “conciencia vicaria que guía al niño en la consecución del instrumento lingüístico” (Vila, 1989, citando a Bruner). Ayuda a los aprendices a adquirir estrategias compensatorias de comprensión y expresión oral y también les conduce a subsanar, de manera autónoma, los errores producidos durante el proceso de adquisición lingüística.

Tomando en consideración que *la principal fuente de input proviene del profesor o profesora*, los niños y niñas aprenderán, mejor o peor, más o menos, en función:

- a) de la *actitud y formas de intervención en el aula*. Facilitamos el aprendizaje si:
- inspiramos confianza,
  - brindamos afecto,
  - ofrecemos seguridad,
  - evitamos la tensión y las prisas,
  - respetamos los ritmos de aprendizaje de cada alumno/a y, por consiguiente, *el periodo de silencio*, o de no producción lingüística.

- promovemos el uso repetido de la lengua para hacer cosas interesantes.
  - ayudamos a inferir significados,
  - facilitamos la comprensión y la retención lingüística mediante estrategias y apoyos adecuados,
  - usamos estrategias adecuadas para la corrección de errores.
- b) del *uso adecuado de la lengua*:
- adecuación al desarrollo cognitivo, mundo experiencial y preferencias del alumnado,
  - adecuación a los conocimientos lingüísticos del alumnado, brindándole *un input comprensible*.
  - adecuación al contexto de comunicación en la clase de lengua extranjera.
- c) de la *utilización y de apoyos y estrategias facilitadoras de la comprensión y de la producción* en la lengua extranjera.  
Incluimos aquí *estrategias de orientación y facilitación* de la comprensión mediante apoyos icónicos y lingüísticos (en la lengua de alumno/a, si fuera necesario); estrategias de andamiaje a la producción (*scaffolding*) adelantando términos, orientando el mensaje, solicitando ayuda a los compañeros/as y a los maestros /as, etc.
- d) *la calidad del input*. El profesorado es el modelo más directo que niños y niñas imitarán con rapidez. Imitarán con rapidez su pronunciación, entonación, acento, frases hechas, etc. De aquí la importancia de proporcionar otros modelos lingüísticos reproducidos en cintas de casete, vídeo, etc., especialmente si no se posee una suficiente competencia en la lengua extranjera.
- e) del *tiempo de exposición y de las posibilidades de interacción en la lengua extranjera*. De aquí la necesidad de utilizar la lengua de forma repetida y contextualizada a lo largo de toda la clase: para dar instrucciones, realizar juegos, iniciar rutinas diarias, etc.

*La lengua de aula* o habla del profesorado constituye en sí misma un importante bloque de funciones comunicativas básicas, que ocurren en situaciones de comunicación real, contextualizadas y repetidas diariamente en el aula: saludos, instrucciones, órdenes, ruegos, etc. y que en la mayoría de los casos están formados por exponentes lingüísticos colocados de forma fija (*chunks of language*) y con entonación específica: eg. *Keep silent, please. It's your turn; Are you all right; .....*, que se aprenden muy rápidamente cuando se utilizan de modo contextualizado y repetitivo.

Los niños y niñas aceptan con naturalidad que el profesor/a de idioma se comunique en lengua extranjera; se esfuerzan por comprender sus mensajes y pronto se animan a corresponder. Usando la lengua extranjera en las interacciones cotidianas del aula, se trabajan buena parte de los contenidos de comprensión y expresión oral previstos para la Etapa de Educación Infantil. Sería un desatino desaprovechar estas situaciones de uso comunicativo real, mediante las cuales se adquiere la lengua extranjera de forma natural y no consciente.

Conviene recordar, una vez más que, en los casos en que el profesorado de Idioma y el de Educación Infantil intervengan en el aula conjuntamente, se partirá del criterio de uso lengua-persona. Es decir, el tutor o tutora utilizará preferentemente la lengua del alumnado y el profesorado de idioma la lengua extranjera.

### **ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN Y EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA**

Ayudarse de la mascota para hacerse comprender o recurrir al tutor/a. En casos de necesidad de comunicación urgente (por ejemplo, ante una situación de peligro) recurrir a la lengua materna.

- Ayudarse del lenguaje corporal y de otros medios de comunicación no verbal.
- Pronunciar claramente, con acento y entonación.
- Emitir mensajes con frases cortas, pausados y sencillos.
- Repetir el mensaje de manera contextualizada, haciendo pausas y procurando la comprensión.
- Realizar, repetidamente, el mismo tipo de preguntas para cerciorarse de la comprensión del mensaje y para ayudar a fijar la estructura.
- Hacer énfasis en las palabras/funciones que porten mayor carga comunicativa.
- Realizar cambios de tono para captar la atención.
- Procurar utilizar las mismas frases hechas “*chunks of language*” acompañando a cada rutina de clase.
- Recurrir a rimas y canciones para facilitar el aprendizaje de la lengua de aula.
- Acompañar la lengua con acciones físicas (por ejemplo, al llevar a cabo órdenes e instrucciones).
- Promover la participación individual, empezando por la mascota y permitiendo que cada niño/a realice funciones comunicativas básicas como saludar, despedirse, pedir algo, etc.
- Facilitar la comprensión y expresión con “técnicas de andamiaje lingüístico” del tipo: repeticiones, adelantar parte del mensaje, ayudarle a buscar la palabra necesaria, etc.
- No forzar la producción respetando los denominados *periodos de silencio* de cada niño/a. Cada niño aprende -luego produce- según sus capacidades y personalidad.
- Promover la participación en la lengua extranjera y la autoestima mediante refuerzos lingüísticos positivos.

## LA “LENGUA DE AULA” EN INGLÉS: NOCIONES BÁSICAS Y SUS EXPONENTES LINGÜÍSTICOS

El siguiente listado tiene por objeto ayudar al profesorado que necesite unos rudimentos básicos para comunicar en el aula. Se trata de una adaptación reducida del que aparece en López Téllez y Rodríguez Suárez, 1999. Otros ejemplos de lengua de aula en inglés pueden encontrarse en Reilly and Ward, 1997, Salaberry, 1993 y Brumfit, (1991)

### FÓRMULAS DE CORTESÍA

Las *fórmulas* de cortesía son un componente imprescindible dentro de la cultura anglosajona. Acompañan siempre los actos de ruego, excusa, agradecimiento, etc. Cuando el hablante no hace uso de las mismas corre el riesgo de parecer mal educado y provocar una ruptura de la comunicación con el interlocutor. Por esta razón conviene habituar a niños y niñas a utilizar, desde el comienzo de las clases, fórmulas del tipo a las siguientes:

*-Please;*

*-Thank you; Thanks; Thank you very much;*

*-Sorry;*

*-Excuse me;*

### SALUDAR Y DESPEDIRSE

Se utilizarán al iniciar y terminar la jornada. Podemos ayudarnos de la mascota para realizarlas:

*- Hello; Hello children; Hello everybody; Hello.....*

*- Good morning; Good morning everyone; Good morning .....*

*- Good afternoon; .....*

*- Bye-Bye; See you.*

*- Goodbye; Goodbye children; Goodbye ...*

*- See you tomorrow.*

Se puede recurrir a canciones y rimas, muy del agrado de los niños y niñas, para realizar saludos y despedidas. Los niños las adoran y son de gran ayuda para fijar el ritmo y la rima de la lengua. Su letra puede ser tan simple como la siguiente:

*Good morning to you*

*Good morning dear teacher*

*Good morning to you!*

## **PRESENTARSE**

- *Hello, I'm Teddy Bear; I 'm Peter.*
- *What's your name? My name is.....*
- *She's.....; He's.....; You're... ”*

## **DAR ÓRDENES E INSTRUCCIONES**

Se utilizan para iniciar una actividad, para atraer la atención, para jugar o hacer uso de actividades tipo TPR. Se procurará que siempre se acompañen de la fórmula de cortesía PLEASE

He aquí algunos ejemplos de uso frecuente:

- *Look , look at ..., .....PLEASE!*
- *Sit down; sit down on the chair; sit down on the carpet/floor*
- *Stand up,....*
- *Come here, come to the....*
- *Come in,...*
- *Walk,....*
- *Run,...*
- *Stop,.....*
- *Hands up .Put your hands up/down. Hands down. Put your hands down,...*
- *Point to the door,....*
- *Show me your,...*
- *Open the box/window/door;/eyes, ...*
- *Close the box/window/door/eyes,...*
- *Touch the/your,....*
- *Give me the/your,...*
- *Go to the.... Go out.....*
- *Sit/stand in a row/in a ring/circle.*
- *Let's play/sing,....*
- *Now, a game/song; let's play a game; shall we play a game?,.....*
- *Let's sing a song; shall we sing a song?*

- *Right now.....*
- *Wait a moment,....*
- *Stop now,...*
- *Now, (everybody) to the playground,... PLEASE.*

### **MANTENER EL ORDEN EN CLASE**

Recordemos emitir las órdenes e instrucciones siempre acompañadas de la expresión de cortesía “please”:

- *Be quiet; quiet PLEASE*
- *Pay attention; please,*
- *Stop talking,....*
- *Look! Look at ....*
- *Listen; Listen to me; Listen to.....*
- *Fold your arms and fingers on lips!*
- *Excuse me!*
- *Silence,*
- *Pay attention*
- *Stop talking*
- *Don't talk. Don't do that.*
- *Don't be naughty.*
- *Don't fight.*

### **ANIMARY MOTIVAR**

Las respuestas y acciones correctas de pequeños y pequeñas deben ser estimuladas siempre, para promover la autoestima y la seguridad. Algunas fórmulas habituales son:

- *All right. OK. That's OK; That's right; That's nice. That's lovely. That is kind.*
- *Very good; That's very good;*
- *That's very pretty.*
- *I like that.*
- *That's a good idea.*
- *That's nice and clean!*

- *You're a very nice boy/girl;*

- *Very clever; very pretty;*

- *Well done.*

### **REPROBAR**

Niños y niñas también han de acostumbrarse a que cuando realizan acciones incorrectas su profesor/a no las aprueba. Las expresiones siguientes pueden servir para ese objetivo:

- *That's not nice. That's nasty. That's naughty. That's bad.*

- *Bad boy/girl/bear/dolly,....*

- *I don't like it.*

- *This is dirty.*

### **MOSTRAR AFECTO**

- *Kiss/cuddle Teddy,.....*

- *Pet, Darling, Sweetie, Love, Dear.*

### **IR AL SERVICIO**

Se procurará que los niños/as se acostumbren a pedir permiso para ir al servicio utilizando la lengua inglesa siempre. Para ello el profesorado les apoyará con expresiones del tipo de:

- *Do you want the toilet? Do you need to go to the toilet? Do you need a wee-wee?*

- *Can I go to the toilet, please?*

- *I need/want a wee-wee;*

- *I want the toilet.*

### **PERTENENCIA**

- *Whose is this.....?*

- *It's .... It's my, your... It's mine.*

- *I want it, I don't want it.*

### **COLORES, NÚMEROS Y DESCRIPCIONES**

- *What colour is/are....?*

- *It is/they are....*

- *Is it blue or green? .....*

- *It's blue, isn't it?*

- *How many .... (are there)?*

- *One, two three.....*

### **ESTADO DE SALUD**

- *Are you OK?/ all right?*

- *Are you poorly? Are you hot?*

- *I'm hot/cold/poorly, etc.*

- *It hurts.*

- *I've got a poorly leg/tummy, etc.*

### **TIEMPO ATMOSFÉRICO**

En Educación Infantil una de las rutinas más frecuentes consiste en observar y registrar el tiempo atmosférico cada día con dibujos en carteles que se cuelgan de las paredes de la clase. Realizaremos estas rutinas en inglés utilizando expresiones como las siguientes:

- *It's cold/hot/wet outside;*

- *It's freezing cold.*

- *It's wet/ raining outside.*

- *It's warm in here/inside;*

- *The sun's shining;*

- *It's very windy;*

- *It's foggy;*

- *Mr Thunder; Mr Sun, etc. is here.*

- *It's nice and warm; it's just right.*

### **JUEGOS Y ACCIONES FÍSICAS**

A la hora de jugar se ha de procurar el uso de *los verbos de acción* frecuentes (“action verbs”) para acompañar a juegos y rimas de acción. A continuación enumeramos los de uso más común:

*“Walk. Run. Hop. Skip. Jump. Stop. Play (football, etc.) . Eat. Drink. Cook. Cut. Cry. Smile. Laugh. Sleep. Lie down. Sit. Stand. Open. Close. Fly. Shout. Sing. Dance. ,.....*

- *Ride a bicycle/a horse.*

- *Turn around.*

- *My turn now.*

- *Me first.*

Algunos *adjetivos y adverbios* utilizados en juegos:

*Big, small, hungry, thirsty, hot, cold, thin, angry, tired, happy, sad, good, bad.*

### **CELEBRACIONES**

Acontecimientos como cumpleaños, fiestas, etc. es convenientes que se celebren en inglés con expresiones de felicitación y con canciones como las que siguen:

- *Happy birthday;*
- *Congratulations.*
- *Shall we all sing happy birthday to..*
- *Let's all sing happy birthday to...:*

*“Happy birthday to you,  
Happy birthday to you,  
Happy birthday dear.....,*

- *Merry Christmas.*
- *Happy New Year.*
- *Happy Easter.*

### **EXPRESIONES COMUNES**

- *Oh no! Oh dear!*
- *That's funny.*
- *Poor (boy, girl...) Merry Christmas. Happy New Year.*
- *Happy Easter.*
- *Silly Teddy (boy, girl).*
- *What a pity!*

## **LA PLANIFICACIÓN A CORTO Y A MEDIO PLAZO**

Además de la *planificación anual*, que ha de corresponderse con la del resto de las Áreas de Educación Infantil (Área de Identidad y Autonomía, del Medio Físico y Social y de la Comunicación y Representación), conviene realizar *una planificación a medio plazo*, en Unidades Didácticas, cuya duración puede ser de tres o cuatro semanas y *una planificación diaria o para cada sesión de clase*.

Mientras que la principal función de la programación anual consiste en ser un referente general para el equipo de profesorado, para la administración educativa y para las familias, las pro-

gramaciones a medio y corto plazo se plantean más como una guía para el profesorado que imparte las clases y como documentos que contribuyen a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**LA PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN-CLASE**, se realizará cuidadosamente, por escrito, y de modo detallado. En ella contemplaremos el desarrollo de:

- los contenidos que se vayan a trabajar;
- los juegos y actividades que se realizarán, su duración y secuenciación;
- las rutinas establecidas para el comienzo, desarrollo y final de la clase;
- las organización del aula o de rincón de clase donde se trabajará en lengua extranjera;
- los materiales necesarios para la realización de juegos y actividades: dados, aros, plastilina,....
- los recursos didácticos: canciones, cuentos y rimas, su forma de explotación y la duración prevista, así como la utilización del cassette, vídeo u otros materiales de apoyo
- la forma de evaluar los aprendizajes y el desarrollo de la propia sesión.

Un ejemplo de planificación y secuenciación *de una sesión de clase de 30 minutos* de duración, perteneciente a una unidad didáctica concreta, se expone a continuación:

**Planificación de *una sesión de la Unidad Didáctica Los animales.***

En esta sesión se presentarán cuatro animales mediante un cuento y una canción.

Se espera que niños y niñas se familiaricen con ellos, reconozcan sus nombres y aprendan a reproducir y asociar los sonidos de cada uno

**Recursos y materiales de apoyo:** Un cuento “The happy Farm” (u otro); una canción (Old Mc Donald, u otra) y el cassette para reproducirla; fichas de animales y lápices de colores.

**Plan de desarrollo de la sesión**

- **Rutinas de comienzo:** 5/ 8 minutos aproximadamente.
  - *Saludarse.* El profesorado saluda a la clase y a la mascota. La mascota saluda a cada niño/a y éstos responden al saludo. La fórmula de saludo se extenderá a *how are you today?* y la mascota responderá con el consiguiente *Very well, thank you, and you?*
  - *Vestir el mandilón,* si es la clase es a primera hora.
  - *Comprobar y registrar* el tiempo atmosférico en el cartel de la pared.
  - *Canción/ rima de comienzo de clase o relativa al tiempo,* por ejemplo la que dice *Rain, rain, go away....*
- **Actividades de presentación del tema de la Unidad** (5 m. aprox.)

- La presentación de los animales de la granja puede hacerse mediante juguetes, fotos o dibujos de un libro.
- **Actividades de apropiación** (15 m. aprox.)
  - Canción sobre animales (gran grupo de pie).
  - Escuchar y observar en un cuento una historia de animales (gran grupo, sentado en el suelo).
  - Jugar a imitar los sonidos y la forma de andar de los animales: ej. *The cow, the cat ..... goes...* (todos juntos primero y luego mediante participaciones individuales).
  - Colorear animales en fichas, en un póster, etc. (siguiendo las instrucciones de la maestra). Esta actividad se hará en pequeño grupo, utilizando las mesas).
- **Rutina para finalizar la clase:** (5 m. aprox.)
  - Recogida de juguetes y demás materiales.
  - La maestra pide a cada niño/a que despida a la mascota y la abraza.
  - Despedidas individuales a la mascota y a la maestra.

Terminada la sesión es el momento de la *reflexión y evaluación*. Comprobaremos que posiblemente haya habido que ajustar los tiempos; que la fase de apropiación ha sido muy corta y los niños no han podido terminar sus fichas, por lo que la profesora de Infantil sugirió que continuarán la tarea con ella; que, ...

Anotaremos en nuestros *diarios* los aciertos y desaciertos para poder ir mejorando nuestras clases. *En esta clase hemos aprendido que:*

- Debemos llevar una planificación detallada a la clase. Nos da seguridad.
- Es conveniente ser flexibles en la temporalización y en las actividades y decidir lo que consideremos más oportuno para cada momento, pero sin olvidar que los niños y niñas necesitan esquemas bien definidos, para reconocerlos pronto y sentirse seguros. De este modo aprenden mejor.
- Los niños y niñas:
  - Adquieren la lengua con facilidad y de modo natural. Son como esponjas.
  - Imitan muy bien (de aquí la importancia ofrecerles un *input* correcto y de manera natural).
  - No tienen inhibiciones ni complejos a la hora de expresarse.
  - No les importa hacer errores, lo que desean es jugar y comunicarse.
  - Crean lengua y recurren a la lengua materna cuando tienen que desarrollar alguna tarea.
  - Se interesan de modo natural por todo lo nuevo, incluida la cultura extranjera.

- NECESITAN motivación, retos, afecto y autoestima.
- Se sienten seguros y felices realizando rutinas y actividades conocidas y en contextos que le son familiares.
- Como profesores/as hemos comprobado que si disfrutamos de la clase y nos esforzamos en estar relajados y en no manifestar prisas transmitimos tranquilidad e interés al alumnado.
- *Una planificación es siempre orientativa y debe estar al servicio del desarrollo de la clase. No debe ser una tirana que nos agobie.*

## **PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS**

La programación a medio plazo por Unidades Didácticas pueden tener una duración entre tres semanas y un mes y tiene como principal función servir de guía o propuesta de trabajo al profesorado y, si se estima oportuno, permitir a las familias conocer el plan previsto para sus hijos/as a lo largo de un periodo, y, así, poderlo apoyar dentro de sus posibilidades.

El diseño de una Unidad será más o menos cerrado según las necesidades de planificación manifestadas por los docentes. Cuanto menos experiencia se tiene más necesidad existe de especificar una temporalización pormenorizada de los contenidos y actividades de enseñanza aprendizaje y de evaluación.

Cualquier planificación a medio plazo, sea por temas o tareas, debe formar parte de la programación anual, la cual ha de seguir el mismo eje vertebrador que el resto de la planificación de los Ámbitos de Educación Infantil.

En la planificación por Tareas el desarrollo de la Unidad Didáctica está condicionado a cómo los niños y niñas aceptan y son capaces de realizar las actividades previstas. Durante la puesta en práctica de la unidad se va ajustando la programación de la misma, una vez se vayan detectando las necesidades de aprendizaje y el interés de los pequeños y pequeñas. De este modo la unidad planificada constituye una propuesta de trabajo, que se cerrará después de llevada a la práctica y evaluada. Esa unidad cerrada vuelve a convertirse en otra propuesta de trabajo cuando vuelva a llevarse al aula en otro contexto diferente.

Planificar por Tareas requiere del profesorado una formación y una función muy activa en el diseño, puesta en práctica y revisión de unidad, pero tiene la ventaja de funcionar, porque se ajusta al contexto y es fruto de la experiencia, de la creatividad e ilusión de los verdaderos facilitadores de aprendizaje que forman el equipo docente.

Una Unidad Didáctica planificada por Tareas, según López Téllez y Rodríguez Suárez, (1999), conviene que sea:

- *Representativa de procesos de comunicación de la vida real de los niños y niñas.*
- *Identificable como unidad de actividad de aula y núcleo de programación del curso.*
- *Dirigida, intencionalmente, hacia la adquisición de actitudes, de procedimientos (inferencia de significados, negociación, manipulación de los mismos, etc.) y de conceptos relati-*

*vos a aquellas partes del currículo de Educación Infantil que se hayan seleccionado para trabajar en la clase de L.E. y en la propia L.E.*

- *Diseñada con unos objetivos, estructura, materiales de enseñanza-aprendizaje y secuencia de actividades apropiadas para cubrir las necesidades de aprendizaje del grupo de niños y niñas.*

Al elaborar una Unidad Didáctica por Tareas, se ha de tener en cuenta **Los objetivos** que se pretenden conseguir a lo largo de la Unidad y en la realización de **la Tarea Final**; **los contenidos** (lingüísticos y no lingüísticos); **la temporalización**; **las actividades** que se realizarán; **los materiales y apoyos** al proceso de enseñanza-aprendizaje; **la interacción en el aula**, **las funciones del profesorado y alumnado**; **agrupamientos, etc. y la evaluación.**

La Unidad Didáctica se puede estructurar en tres, cuatro o cinco fases, pero siempre debe reservarse *una primera fase* que persigue objetivos de tipo actitudinal, en la que el profesorado ha de procurar lograr una alta motivación e involucrar a la clase, en la manera de lo posible, en la planificación y organización de las tareas y aprendizajes previstos. Esta fase servirá de termómetro para detectar actitudes y conocimientos en el alumnado. En ella se tomarán notas para completar la planificación de la unidad, de manera que responda realmente a las necesidades de aprendizaje cada alumno y alumna. Por ejemplo, si se tiene previsto realizar actividades que requieren colorear y los niños aún no conocen los colores, es obvio que tiene que incluir actividades de comprensión del concepto de color y de discriminación de los mismos, antes de encomendarles pintar en un determinado color.

Las fases intermedias recogerán actividades muy variadas para atender a los diferentes estilos cognitivos del alumnado. Tendrán un componente lúdico muy importante y se planificarán para que niños y niñas trabajen en gran grupo, pequeños grupos e individualmente, de modo que *desarrollen estrategias cognitivas, afectivas y de socialización.*

Las actividades se presentarán con abundante repetición de instrucciones en la “lengua de aula” (en lengua extranjera) y técnicas de andamiaje para facilitar la comprensión. De igual modo se realizarán frecuentes manifestaciones de *feed-back* y felicitaciones por las actividades bien hechas, para proporcionar seguridad y motivación a los pequeños y pequeñas y se procurará realizar la *corrección de errores* de forma indirecta, de modo que nunca frene la comunicación en el alumnado.

Conviene recordar que una enseñanza por Tareas centra *su atención en el aprendizaje autónomo y en la aceptación y tratamiento de la diversidad.* Por consiguiente hay que entender que unos niños/a se sientan felices -y aprendan mejor- realizando un tipo de actividades; mientras que otros están más cómodos realizando actividades diferentes; que unos produzcan lengua mucho más tarde que otros. Ello no significa que no estén aprendiendo. Es, simplemente, que cada niño o niña tiene su propio estilo cognitivo y personalidad, por lo que el *denominado “periodo de silencio”*, o de no producción, puede ser sensiblemente diferente en cada persona. Nuestra función, como docentes, es ayudarles a potenciar sus capacidades al máximo, en función de sus propias posibilidades y de las características individuales.

Las últimas fases de la unidad servirán para evaluar los aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos y para reforzar conocimientos que no hayan sido bien aprendidos.

## 1. EJEMPLO DE DESARROLLO DE LA PRIMERA UNIDAD DEL CURSO

### *UNIT 1 HELLO!*

- **NIVEL: 1 (tres o cuatro años)**
- **TEMPORALIZACIÓN:** 8/10 sesiones de 30 minutos cada una.
- **Tarea Final: Realizar un juego con la mascota**
- **OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA UNIDAD DIDÁCTICA**
  - *Interesarse por la lengua extranjera para poderse comunicar en juegos y otras actividades de aula con el amigo que llega de Inglaterra.*
  - *Saludar y despedirse en la lengua extranjera.*
  - *Comprender las presentaciones y algunas instrucciones.*
  - *Responder a la pregunta “What’s your name?”.*
  - *Reproducir las rimas y canciones utilizadas en clase.*
  - *Desarrollar el sentido del ritmo y la coordinación corporal.*
  - *Contar hasta tres.*
- **CONTENIDOS**
  - a) **Comprensión, producción e interacción oral: Funciones y exponentes lingüísticos:**
    - *Greetings and goodbyes: Hello, hello children, good morning; good afternoon; bye, bye...*
    - *Introductions: This is Teddy, Pablo, Maite....*
    - *Instructions and commands: look, listen, sing, kiss, hug Teddy, sit down, stand up, repeat, clap, come here, be quiet, silence ...please.*
    - *Questions and answers:*
      - **What is your name?**
      - **Where is...? . - Here I am; -I don’t know**
      - **Yes/no.**
    - *Polite forms: please, thank you, I’m sorry*
    - *Encouraging: O.K., good, well done.*
    - *Other words: Teddy, song, rhyme, brown, here, with me, one, two three.*
  - b) **Aspectos socioculturales y actitudinales**
    - *Curiosidad por conocer nuevas formas de comunicación lingüísticas*

- **RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS**

- Teddy Bear y los propios niños y niñas en el rincón de Teddy.
- Marionetas-dedal de papel o de tela (una para cada niño/a).
- Fichas para colorear, con la silueta de la mascota.
- Lápices marrones.
- **Songs:** - *Where's Teddy?*  
    "Good morning  
    hello,  
    Good morning.  
    hello,  
    where's Teddy?  
    I don't know  
    -"Here I am"
- *Good-morning*" de **Play ground**. Ed. Richmond.

**Rhyme:** One, two, three  
Clap with me,  
Clap, clap, clap,  
Clap like me.

**Rhyme:** My name is Teddy,  
Teddy Brown.  
I am Teddy and,  
I am brown.

- **SUGERENCIAS METODOLÓGICAS**

Antes de iniciar la puesta en práctica de la unidad vamos a recordar una serie de sugerencias, que pueden hacerse extensibles a otras Unidades Didácticas.

El primer lugar recordar que la programación de una unidad es siempre orientativa y que será nuestro criterio profesional el que nos indique cómo hemos de adaptarla al contexto de aprendizaje. ¿No conviene un Teddy Bear, a pesar de ser muy representativo de la cultura británico-americana? ¡Pues construyamos nuestra propia mascota! Puede ser un personaje real o inventado pero, eso sí, ha de ser un trasmisor cultural.

*Además no debemos olvidarnos que:*

- Teddy o cualquier otra mascota puede hacer de interlocutor para la presentación lingüística. Es un excelente facilitador.
- El maestro o maestra tutores colaborarán en la realización de actividades y juegos con Teddy.

- Cadencia y cambios de voz ayudan a que los niños/as presten más atención.
- El lenguaje corporal facilita la comprensión de los mensajes.
- La disposición en círculo y sentados en el suelo (misma altura que los pequeños y pequeñas) nos ayuda a captar su atención.
- A todos los niños y niñas les encanta tomar a Teddy en brazos. Aprovechemos este recurso para que le saluden y despidan en inglés o para permitirles jugar con él si acaban su tarea pronto.
- las actividades han de ser variadas y de no muy larga duración, con el fin de mantener la atención del grupo.
- El aprecio por la actividad crece a medida que se incrementa la repetición.

- **FASES DE LA UNIDAD**

- ***Fase de presentación y motivación***

- **Duración aproximada:** 2 sesiones

En esta fase se intentará despertar el interés y la curiosidad de los niños por conocer la lengua del personaje Teddy y aprender su lengua para jugar con él.

- **Descripción de las actividades:**

- **PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN:**

- *Warm-up:* Preparar psicológicamente a los niños para la llegada de Teddy.

La profesora tutora cuenta una historia en castellano, en la que se sientan implicados. Por ejemplo, puede decirles que ha recibido una carta de un osito que vive en Inglaterra y desea conocer nuestra tierra y una clase donde haya niños y niñas que quieran jugar con él. Como aquí el clima es mejor que en su tierra, si le tratamos bien tal vez desee quedarse con nosotros todo el año. En ese caso lo primero que tenemos que hacer es intentar aprender su lengua para poder hablar y jugar juntos.

Se les puede preguntar: “¿Queréis jugar con él y aprender su lengua?”

La clase contestará que sí. Entonces es el momento de anunciarles que una persona va a venir a la clase para ayudar a Teddy a enseñarnos su lengua y que la vamos a aprender muy rápidamente.

- *Preparar el rincón o espacio donde se va a recibir a Teddy*
  - Preparar el rincón para la llegada de Teddy con la ayuda de los niños/as
  - Presentación de Teddy: *This is Teddy*

Teddy saluda a la clase: *-Hello, children;*  
Profesorado: *- Hello Teddy.*

- Presentación de cada niño/a a Teddy: *This is Ana/Pedro,...*

“Teddy “saluda a cada niño/niña con *Hello, Ana,...*

Individualmente y responden al saludo con *Hello Teddy*.

Se explica que Teddy tiene que irse y que volverá el próximo día para enseñarles más Inglés.

- Teddy despide a cada niño/a y a la tutora con un abrazo.
- Teddy se despide de cada niño/a y de toda la clase con un “*Bye-bye* “ y la clase responde con un “*Bye-bye Teddy*”

### ***Fase de desarrollo de actividades preparatorias para la tarea final***

**Duración aproximada:** 8 sesiones.

#### **TERCERA SESIÓN:**

- Teddy saluda individualmente y cada niño/a responde al saludo con “Hello Teddy”.
- La maestra invita a Teddy a sentarse y después a levantarse: “Teddy, sit down, please/ now stand up, please”.
- Extensión de la invitación a la clase que se sentará y levantará siguiendo las instrucciones de la maestra de inglés como si de un juego se tratase.
- Siguiendo la técnica del TPR (total physical response) va dando instrucciones, dirigiéndose al alumnado por su nombre: Ana, *stand up, please. Now, sit down, please* y ellos las realizan.
- La maestra indica a Teddy que se despida de cada niño/a: “*Teddy, kiss/ hug and say good bye to Mary*. Teddy despide a cada niño y niña con un beso y con un “*Bye-bye*”,
- Toda la clase se despide de Teddy con un *bye-bye Teddy*.

#### **CUARTA Y QUINTA SESIÓN:**

- Rutinas de presentación y de despedida.
- Inicio de la rutina de representación de tiempo atmosférico mediante la pregunta: “What is the weather like today?”- y la colocación del símbolo gráfico en el tablón: (de sol, lluvia, viento,...) al tiempo que se dice “It is ....sunny/ raining”.
- Realización de las actividades realizadas en la sesión tercera.
- Presentación del color “brown”, describiendo a Teddy.
- Presentación de la **rima** *My name is Teddy* y representación de la misma.
- Representación de la **rima**: “One, two, three” señalando con uno, dos y tres dedos respectivamente y aplaudiendo con las manos.

#### QUINTA Y SEXTA SESIÓN

- Realización de cada una de las actividades rutinarias de saludo, representación del tiempo, y despedida.
- Actividades de TPR
- Presentación de la **canción** “*Where’s Teddy?*” y representación escondiendo o sacándolo del escondite cuando dice “*here I am*” .
- Explotación de la canción “*Where’s Teddy?*” Representándola con marionetas-dedal en los dos dedos pulgares para trabajar la psicomotricidad. Las maestras inician la representación y la clase las imita.
- Colorear en marrón la ficha de Teddy, siguiendo las instrucciones de la maestra de inglés.
- **Rima:** *My name is Teddy*

#### FASE C: TAREA FINAL Y EVALUACIÓN

**Duración:** una sesión

- Realización de rutinas de saludo y despedida.
- Juego con Teddy

Disposición: De pie, en corro, cogidos de la mano con los/las profesoras en el rincón de Idioma. El profesor de Educación Infantil/ o la de Inglés explica a la clase que van a realizar un juego en la lengua de Teddy. El juego consiste en que Teddy les va a pedir que realicen una serie de actividades. Tienen que estar muy atentos para comprender bien. Primero lo hará toda la clase. Luego pedirá a cada niño/a que haga una actividad. Quien se equivoque pierde.

- 1) Teddy en (boca de la profesora de inglés) comienza a dar instrucciones: *sit down; stand up; come here; one; two; three; clap like me,... please*, y la clase las sigue.
  - 2) Teddy pide a cada niño que realice una acción: ej. María: *sit down, please*. Si ha sabido seguir la instrucción la niña continúa el juego, sino quedará eliminada e irá a sentarse en un nuevo grupo. El juego termina cuando todos los niños y niñas hayan intervenido.
- El profesorado entrega a cada niño/a la ficha coloreada en días anteriores y la marioneta dedal, para mostrarlas a sus familias. Estos dos trabajos llevarán escrito el nombre de cada autor. Al día siguiente los niños y niñas habrán de devolver sus trabajos al rincón de Teddy, y recogerlos en el portafolios personal de cada uno.

## 2. OTRO EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA<sup>2</sup>

### Introducing *Teddy's* family and showing his house.

OBJETIVOS	CONTENIDOS		
	Actitudes	Procedimientos	Conceptos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar curiosidad e interés por comunicarse con Teddy en inglés.</li> <li>- Desarrollar el sentido de ritmo y la coordinación de acciones de manos al tiempo que se recita una rima.</li> <li>- Comprender a la profesora cuando presenta en L.E. a los miembros de la familia de Teddy.</li> <li>- Reconocer cada uno de los miembros de la familia.</li> <li>- Presentar a los miembros de la familia, ayudados por juegos de descubrimiento corporal (finger games).</li> <li>- Recitar rimas relativas a la familia.</li> <li>- Reproducir canciones sobre el tema.</li> <li>- Reconocer las partes de la casa donde vive Teddy.</li> <li>- Seguir las instrucciones de la maestra.</li> <li>- Comprender la lengua de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y respeto hacia la familia de Teddy y de otros compañeros.</li> <li>- Curiosidad por conocer la casa y familia de Teddy.</li> <li>- Aceptación de las diferencias.</li> <li>- Gusto por expresarse en la lengua inglesa</li> <li>- Interés por aprender canciones, rimas y juegos en inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento de instrucciones orales sencillas para completar una tarea.</li> <li>- Comprensión de mensajes orales que contengan el nuevo vocabulario.</li> <li>- Respuestas -no verbales y verbales- a las preguntas relacionadas con la familia y casa de Teddy.</li> <li>- Reproducción de canciones y rimas en inglés.</li> <li>- Comprensión y seguimiento de instrucciones relativas a los miembros de la familia y su situación en las distintas dependencias de la casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los miembros de la familia: Mum, Dad, Brother, sister, Grandpa, Grandma, etc.</li> <li>- Las partes de la casa: bedroom, kitchen, sitting-room, bathroom, window, door, etc.</li> <li>- Los colores: red, brown, blue, yellow, etc.</li> <li>- Los números, one, two, three, four, etc.</li> <li>- Situaciones de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• presentación de la familia: this is my..,</li> <li>• preguntas sobre la casa o la familia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is this your..,?</li> <li>- What colour is this?</li> <li>- How many... are there?</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

<sup>2</sup> Esta U.D. ha sido tomada de López Tellez, G. y Rodríguez Suárez, M.T. (1999).

**Tarea final:** Jugar con la familia de *Teddy* en su casa siguiendo las instrucciones de la maestra.

**Duración aproximada:** doce periodos de clase de media hora. Esta Unidad contiene dos partes: A y B, estrechamente relacionadas entre sí y con la misma estructura.

**Recursos didácticos:**

Fotografías de la familia, una familia de ositos de juguete, una casita de madera o cartón con dependencias habituales (cocina, comedor, habitaciones, etc.) y algún mueble de juguete.

**DESARROLLO DE LA UNIDAD**

**A) La familia de *Teddy***

**FASE I**

Puesto que en la Tarea Final se va a trabajar con la familia de *Teddy*, conviene interesar a los pequeños por el tema. Una forma de hacerlo puede ser que la maestra presente a los miembros de su propia familia, a través de fotografías, a la vez que va diciendo:

- *"This is my Mum; this is my Dad," etc.*

**FASE II**

En esta fase son los niños los que aportan fotografías de su familia. Aunque su repertorio lingüístico es muy limitado, se pretende crear una situación próxima a las vivencias del niño como puede ser hablar de su familia. Aquí, de nuevo, la maestra, o *Teddy*, serán los encargados de mantener la conversación con los pequeños:

- *Oh, is this your Daddy? or,*
- *So this is your Daddy! Everybody, look at this! This is her Daddy.*
- *This is Maria's Daddy!*

A continuación, se presentan una serie de materiales de juego, canciones, rimas, etc., relacionadas con el tema. Las rimas seleccionadas a este fin reúnen las características de brevedad, ritmo recurrente y repetición contextualizada, elementos éstos ya definatorios en el aprendizaje de la lengua primera. Asimismo, las rimas y canciones aportan aprendizajes culturales y constituyen recursos lúdicos que ayudarán a la adquisición de la lengua. Las rimas de acción contribuyen al dominio de la coordinación corporal y a fijar el nuevo vocabulario.

La presentación de la familia de *Teddy* puede hacerse como sigue:

- This is *Teddy's* Mammy;
- This is *Teddy's* Daddy;
- This is (*nombres posibles para la hermana de Teddy: Betty, Jenny, Wendy...?*) This is *Teddy's* sister;
- This is.....(*nombres posibles para el hermano de Teddy: Freddy, Jerry,...?*) This is *Teddy's* brother;
- This is *Teddy's* Granddad, etc.

La familia de *Teddy* está compuesta por ositos vestidos como personas que supone un especial atractivo para los pequeños. Los niños los tocan, juegan con ellos, y, en ocasiones, algunos desean “cuidarlos” a lo largo de la clase.

### **Materiales didácticos para el desarrollo de las actividades:**

- Action rhyme:  
*Round and round the garden  
 like a Teddy Bear  
 One step, two steps,  
 and tickly, tickly under there* (under the child’s chin).  
 (Rima popular)
- Game: *Isn’t it funny how a bear likes honey?*  
*Isn’t it funny how a bear likes honey?  
 Buzz, Buzz, Buzz,  
 I wonder why he  
 Does, Does, Does,  
 “Mr Bear, Mr Bear, your honey’s not there!*  
 (Early Years Songs and Rhymes, p. 27).
- Finger Rhyme:  
 This is the Daddy, short and fat (**dedo pulgar**)  
 This is the Mammy, wearing a hat (**índice**)  
 This is the brother, tall and nice (**del corazón**)  
 This is the sister, rich and wise (**anular**)  
 This is the baby, crying wherever (**meñique**)  
 This is the family, here all together (**mano**)  
 (Rima popular adaptada por nosotras)

### **B) La casa de *Teddy***

#### **FASE I**

Se muestra a los niños una preciosa casita, que puede ser de madera o de cartón. Se intenta que los niños adivinen de quién es la casa, quién vive ahí. Se trata de una casa auténtica y de dimensiones suficientes para situar a la *familia de Teddy*, con techo rojo, chimenea y ventanas; es “la casa de los osos”, donde se observan las distintas piezas que componen la misma y que despierta la curiosidad y admiración de los pequeños:

- Everybody look at this:*
- This is a house; whose house is this? Guess!*
- Yes, you’re right! it’s Teddy’s house!*, dice la maestra.

#### **FASE II**

Una vez que los niños saben de quién es la casa, la maestra, hablando en voz de *Teddy*, va indicando donde vive:

- *This is my house; it's nice/beautiful/big, isn't it?; this is the window, the door, the kitchen, the roof, etc.; This is my bedroom; this is my bathroom; What colour is this? Is it...? what's this?; How many windows are there? one, two, three windows!*

Los niños juegan colocando a la familia de *Teddy* en las distintas dependencias de la casa.

### **Materiales didácticos**

- **Song: *Where's my mum?***

- *Where's my mum?*

*She's in her car.*

*Where's the jam?*

*It's in the jar.*

- *Where's my brother?*

*He's in bed.*

*Where's my hat?*

*It's on your head.*

(Jacaranda Songs, p.9)

Aquí la maestra puede optar por facilitar la comprensión ayudándose de dibujos o carteles.

- **Rhyme: *One, two, three***

*Clap with me,*

*Clap, clap, clap,*

*Clap like me.* (Rima popular)

- **Action rhyme: *Jack be nimble, Jack be quick!***

*Teddy be nimble, Teddy be quick,*

*Teddy jump over the candlestick.*

(Adaptación, cambiando Jack por Teddy y, posteriormente, por cada uno de los nombres de los niños)

(Early Years Songs and Rhymes, p.16)

- **Storytelling through **finger and action rhyme: *Five little Teddy Bears:*****

- *Five little Teddy Bears jumping on the bed,*

*One fell out and hurt his head.*

*Mummy phoned the doctor,*

*And the doctor said,*

*That's what you get for jumping on the bed!*

- *Four little Teddy Bears jumping on the bed, etc.*

- *Three little Teddy Bears jumping on the bed, etc.*

- *Two little Teddy Bears jumping on the bed, etc.*

- *One little Teddy Bears jumping on the bed, etc.*

(Cuento-rima popular adaptado)

### **FASE III: Resolución de la Tarea Final**

Es la hora de evaluar los aprendizajes y de reforzar conocimientos. Para ello bien la maestra, o *Teddy*, pide a los niños que, siguiendo sus instrucciones, vayan situando a los distintos miembros de la familia en las diferentes dependencias de la casa.

Ej.: La maestra a Ana:

- *Place Teddy's Mammy in the dining-room, please!*
- *Thank you!*
- *Where is Teddy's Daddy?*

Ana: - *In the sitting-room* (señala)

Maestra: - *Place Daddy in the dining-room too.*  
- *Well done! Thank you! etc.*  
- *Where's Teddy's Mum?*

Ana: - *Here it is! I don't know*  
- etc.

Mediante esta actividad-juego la maestra podrá evaluar el grado de comprensión y de producción de cada niño, así como su actitud y grado de motivación alcanzado con la Unidad.

# El papel de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma

Nuestra experiencia como docentes nos dice que las familias juegan un papel muy importante en la educación de los hijos y en el aprovechamiento escolar. Si la madre, padre o el responsable del niño/a viene al colegio, se interesa por los estudios y apoya la función del profesorado, los niños y niñas se sentirán más seguros y aprenderán mejor. Si, por el contrario, se desentienden o contradicen la labor docente, sus hijos, en el mejor de los casos, se sentirán confusos y desmotivados.

Iniciar aprendizajes de lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil requiere comunicación específica entre el profesorado y las familias. El profesorado necesita saber si cada alumno y alumna está familiarizado o conoce otras lenguas (caso de las lenguas autonómicas o de las de los emigrantes) pues estos datos inciden en los aprendizajes y en las actitudes hacia el nuevo idioma. También necesita conocer el grado en que la familia puede apoyar el aprendizaje en casa o contribuir en tareas o proyectos escolares.

Las familias puede desempeñar una importante función como *animadores, mediadores y evaluadores del aprendizaje* de sus hijos, actuando en la casa y colaborando en las tareas o proyectos que se desarrollen en lengua extranjera en el colegio; principalmente si conocen algo de la lengua que estamos enseñando, el inglés en nuestro caso. Incluso pudiera suceder que algún padre o madre esté aprendiendo también el inglés en ese tiempo y apoyen el aprendizaje de la lengua extranjera de modo especial.

## **LAS FAMILIAS INFORMAN, APOYAN Y PROPORCIONAN DATOS PARA EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Los padres y las madres con frecuencia desconocen los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Mucha gente asume que para aprender a hablar en una lengua se necesita primero saber listas de vocabulario y normas gramaticales y luego repetir frases como loros. En cierto modo es así como mucha gente se inició en el aprendizaje de las lenguas. Conviene explicarles que sus niños y niñas van a aprender la lengua partiendo del juego, de la interacción, utilizando

cuentos y rimas que les van a motivar y ayudar a retener partes de la lengua y que este proceso es muy similar al llevado a cabo cuando se aprende la lengua natal.

Esta explicación conviene hacerla en una reunión de presentación, al inicio de curso, en la cual se les hablará, además, de los objetivos que se persiguen con el aprendizaje de la lengua extranjera y de formas específicas de apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas.

En esta primera reunión se les explicará que apoyarán el aprendizaje de sus hijos si responden a los cuestionarios que se les hagan, asistan a las entrevistas y apoyen el aprendizaje en casa y en la escuela en la medida que puedan.

En dicha reunión se les puede pasar para que cubran un *cuestionario inicial*, del tipo que aparece más abajo (no sin antes explicarles el objetivo del mismo y resolverles cuantas dudas nos planteen para contestarlo).

## MODELOS DE CUESTIONARIOS PARA RECOGER DATOS DE LAS FAMILIAS

### CUESTIONARIO INICIAL

#### - CUESTIONARIO INICIAL -

*Este cuestionario tiene como fin ayudarnos a realizar un plan para apoyar a sus hijos e hijas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Su colaboración será muy valiosa. Por favor, tómese un tiempo para reflexionar antes de escribir y hágalo de forma simple y clara. Cuando tenga que señalar en el cuadrado hágalo con una cruz. Muchas gracias*

***Nombre del niño/a:***

.....

***Familiar que contesta el cuestionario. Nombre:***

.....

***Relación con el niño/a:***

.....

***Lengua materna:***  *Castellano* ***Otras:*** .....

***Estudios:***  *Educación Primaria*  *Secundaria*  *Formación profesional*

*Formación Universitaria*  *Diplomado/a*  *Licenciado/a*

***¿Conoce alguna lengua extranjera? ¿Cuáles?***

.....

*¿Alguien en su familia o entre sus amigos habla inglés?*

.....

**Trabajo del cabeza de familia:**

*desempleado/a*

*ama de casa*

*trabajador/a manual por cuenta propia*

*trabajador/a manual por cuenta ajena*

*empleado/a*

*Otros:.....*

**Creo que el aprendizaje de un idioma en la infancia es:**

**Una buena idea. Exponga sus razones.....**

.....

**No muy buena idea. Exponga sus razones.....**

.....

**No puedo opinar**

**Es algo fácil**    **Es difícil**   **Exponga sus razones.....**

.....

**No puedo opinar**

Tras la reunión con los padres y vaciado del cuestionario el profesorado tendrá en sus manos una serie de datos que le permitirán conocer:

*a) el nivel cultural de las familias y su medio de vida.*

*b) su competencia en lenguas extranjeras.*

*c) sus opiniones sobre la importancia de aprender lenguas y el grado de dificultad que ello conlleva.*

*e) si algún familiar o amigo habla inglés.*

Estos datos son muy valiosos para entender el contexto y situación de partida del niño y niña. También para conocer si contamos con algún padre, madre, familiar o amigo al que podamos invitar a ayudarnos a realizar una fiesta o proyecto en lengua inglesa.

A lo largo del año podemos recurrir a los padres para que nos aporten datos sobre el aprendizaje y la actitud de sus hijos e hijas. Sus aportaciones nos indicarán como incidir en los aprendizajes o como reconducir actividades. Es decir, nos ayudarán en el proceso de evaluación cualitativa. Estos datos se pueden recoger mediante entrevistas y cuestionarios, o con los dos instrumentos.

A continuación se muestra un ejemplo de cuestionario que puede ser útil para recoger datos que ayudarán al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación del alumnado:

## **CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO Y DE EVALUACIÓN FINAL**

### ***- CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO Y DE EVALUACIÓN FINAL -***

*Este cuestionario tiene como fin ayudar a sus hijos e hijas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los datos que escriba serán muy valiosos. Por favor, tómese un tiempo para reflexionar antes de escribir y hágalo de forma simple y clara. Muchas gracias*

***Nombre del niño/a:***

.....

***Familiar que contesta el cuestionario: Nombre:***

.....

***Relación con el niño/a:***

.....

***¿Conoce alguna lengua extranjera? ¿Cuáles?:***

.....

**1. ¿Manifiesta su hijo/a gusto e interés por la lengua extranjera?**

.....

**2. ¿Conoce Ud. la mascota de la clase de lengua extranjera? ¿Qué le ha comentado su hijo/a de ella?**

.....

**3. ¿Habla en casa de las actividades que se realizan en la clase de lengua extranjera? Describa, brevemente, alguna actividad que el niño/a le haya contado que le haya gustado mucho y otras que no le hayan gustado.**

.....

**4. ¿Utiliza cantos o juegos, palabras y expresiones en la lengua extranjera? ¿En qué momentos? En caso afirmativo ¿recuerda algunos ejemplos?**

.....

**5. Comparado con otras actividades escolares ¿le gustan más o menos las realizadas en la clase de lengua extranjera?**

.....

**6. ¿Considera usted que el aprendizaje del idioma favorece su desarrollo mental?**

.....

**7. ¿Cree que la clase de la lengua extranjera contribuye al desarrollo de actitudes positivas del niño-a hacia la escuela?**

.....

**8. ¿Considera usted importante el aprendizaje de una lengua extranjera desde la infancia? Explique, brevemente, las razones.**

.....

**9. ¿Ha observado si el niño-a siente interés por el idioma a través de los medios de comunicación: televisión, revistas, periódicos?**

.....

**10. ¿De qué manera apoya usted en casa el aprendizaje del idioma?**

.....

**11. Escriba sus observaciones o sugerencias para mejorar el aprendizaje del inglés.**

.....

Al analizar las respuestas de las familias el profesorado podrá conocer el grado de apoyo que los alumnos y alumnas reciben en el hogar; el interés que manifiestan por la lengua extranjera y sus preferencias. También habrán detectado si juegan con la mascota y usan palabras del idioma en sus juegos en el hogar.

Los cuestionarios y entrevistas desempeñan, además, otra función importantísima: Involucrar a los padres y madres, haciéndoles corresponsables del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

#### **LAS FAMILIAS MEDIAN, ANIMAN Y APOYAN EL APRENDIZAJE**

Las madres y padres también pueden ayudar a sus hijos desde casa motivándoles y reforzando el aprendizaje de aula. Por ejemplo, pueden poner a los niños y niñas cintas para que escuchen las canciones, rimas y cuentos en lengua inglesa, que previamente hayan trabajado en clase. A

este fin la maestra mantendrá informada a la familia con una síntesis del plan de trabajo mensual, indicando los recursos, (cuentos, rimas, canciones...) que están utilizando en clase, para que la familia los adquiera o los tome en préstamo. Cuando se trata de rimas y canciones puede entregarles una fotocopia con las mismas.

Otra forma de participar es animando a sus hijos e hijas a mejorar y cuidar, ordenadamente, los trabajos que van haciendo en el aula así como cualquier otro material relacionado con el idioma (anotaciones del profesorado, recortes, fotos; etc. ) lo cual va constituyendo su *portafolio* o fichero personal de lengua extranjera. Cuando traigan fichas realizadas en la clase de inglés, la familia se interesará por el trabajo, preguntando por el grado de interés en la actividad y por lo que han aprendido y animándoles a aprender, es decir, proporcionando retro-alimentación positiva.

En países como Gran Bretaña es frecuente que madres y padres, sobre todo si están desempleados o tienen un trabajo a tiempo parcial, se ocupen de ayudar en el jardín de infancia. Colaboran en cada rincón de juegos; en las rutinas; en las tareas de organización y orden como pueden ser fiestas de cumpleaños; salidas al campo; etc.

Sería interesante invitar a quienes sepan inglés a venir algún día al aula para saludar a la mascota; ayudar en una salida de campo; festejar un acontecimiento con la clase; presentar un vídeo o, simplemente, a jugar y cantar. Los niños y niñas comprobarían que también personas de su entorno próximo saben la lengua de la mascota y de la profesora de idioma y pueden comunicarse en inglés.

# Bibliografía

## A) REFERENCIAS

- BRUNER, J. (1986) *El habla del niño*. Ed. Paidós.
- BRUNER, J. (1995) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata.
- ELKONIN, D. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Visor
- M.E.C. (1991). *El Currículo de Educación Infantil*. Madrid.
- PIAGET, J. (1923) *La Langue et la pensée chez l'enfant*. Paris: Ed. Doneël, 1973.
- PIAGET, J. et al. (1982) *Juego y desarrollo*. Grijalbo.
- SIGUAN, M. (Coord.) (1991) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona:ICE.-Horsori.
- SKEHAN, P. (1989) *Individual differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1998) *A cognitive approach to learning*. Oxford University Press.
- STENHOUSE, L. (1981) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- STERN, H.H. (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A. Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S (1990) *Arte e imaginación en la infancia*. Madrid: Ediciones AKAL.

## B) SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L.E. EN LA INFANCIA

- ARTIGAL, J.M. et al. (1996) Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil. *rs Rosa Sensat-M.E.C.*

- ARTIGAL, J.M. (1990) “Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (pp.127-144).
- ASHER, J.J. (1988) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA.: Sky Oaks Productions, Inc.
- BLONDIN, CH. *et al.* (1998) *Foreign Language in Primary and Pre-School Education. Context and Outcomes*. CILT.
- BRUMFIT, CH.; J. MOON AND R. TONGUE (Eds.) (1991) *Teaching English to Children*. Collins ELT.
- CILT. Centre for Information on Language Teaching and Research. *Games and songs in language teaching*. Information Sheet 40. <http://www.cilt.org.uk>
- CILT. Centre for Information on Language Teaching and Research. *CILT Research Forum: Strategies in Language Learning*. <http://www.becta.org.uk/projects/linguanet/cilt/research/>
- DUNN, OPAL (1993) *Beginning English with Young Learners*. Macmillan Publishers Ltd.
- GENESEE, F. (1994) *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press.
- FANTINI, A. E. (1982) *La Adquisición del Lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Herder.
- KHAN, JULIA. (1991) “Using Games in Teaching English to Young Learners”. In BRUMFIT, CH, *et al.* (1994) *Teaching English to Children*. Collins ELT.
- LERNA, A. & TAESCHNER, T. (1991) *Progetto Europeo di cooperazione: L'insegnamento della seconda lingua a bambini dai 3 ai 10 anni*. Rapporto Tecnico, Università degli Studi di Roma ‘La Sapienza’.
- LÓPEZ TELLEZ, G. & RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. T (1996) “Enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la Educación Infantil: Algunas claves para la formación del profesorado” en ARTIGAL *et al.*: *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona: Rosa Sensat, MEC
- LÓPEZ TELLEZ, G. & RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. T (1999) *Ring a Ring of Roses: reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en educación infantil*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- PHILLIPS. S (1993) *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- REILLY, V. & SHEILA M.WARD. (1997) *Very Young Learners*. Oxford University Press.
- SMITH, KARI (1999) “Why do we want to assess young learners? How do we do it? Who does it?”. Plenary presented at the joint Malta/University IATEFL Conference. *Teaching and Assessing Young Learners*. Malta University. March 24-27, 1999.
- TITONE, R. (1975) *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

- TITONE, R. (1993), 'Le jeu-langage dans l'enseignement des langues étrangère aux enfants', *Etudes de linguistique appliquée* (Paris, Didier Erudition), 89, pp. 23-32.
- VALE, D.& A. FEUNTEUN. (1995) *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M. (1991) 'A framework for teaching English to young learners' in Brumfit, Moon, and Tongue (eds.) *Teaching English to Children*, (pp. 203-212), Collins ELT, London.
- WRIGHT, ANDREW (1995) *Storytelling with Children*. Oxford University Press.
- WRIGHT, ANDREW. (1995) "How to choose, tell and read stories aloud" In *Storytelling with children*. Oxford University Press.
- ZARO, J. y SALABERRI, S. (1993) *Contando cuentos*. Heinemann
- VILA, I. (1989) *La adquisio y desenvolupament del llenguatge*. Barcelona: Graó.

## C) RECURSOS PARA LA CLASES DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL

- ASHWORTH, J & J. CLARK (1992) *Playground games*. London: Collins.
- BECK, I. & WILLIAMS, S. (1995) *Pudding and Pie*. Oxford University Press.
- BRIGGS, R. & G. ELLIS. (1995) *The snow man*. Oxford University Press.
- BURLINGTON BOOKS ( Ed.) (1999) *Bertie Bear*. Series para 4 y 5 años.
- CAMBELL, R. (1984) *Dear Zoo*. Puffin Books.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (Ed.) (1997) *Play way to English*.
- CARLE, ERIC. (1970) *The very hungry caterpillar*. Puffin Books.
- CHILD'S PLAY INTERNATIONAL ( Ed.) (1991) *Round and Round the garden* .
- CHILD'S PLAY INTERNATIONAL ( Ed.) (1992) *Baby Bear Cub's Busy Day*
- CHILD'S PLAY INTERNATIONAL ( Ed.) (1993) *There were ten in the bed*
- CHILD'S PLAY INTERNATIONAL ( Ed.) (1994) *Old MacDonald had a farm*
- COLLINS ELT. (Ed.) (1988) *English Nursery Rhymes*.
- CROSS, V.& SHARRATT, N. (1994): *Sing a Song of Sixpence*. Oxford University Press.
- DAKIN, J. (1990) *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. Longman
- DE BÓO, MAX (1992) *Action Rhymes and Games*. Bright ideas for Early Years. Scholastic Publishers Lt

- DISNEY Interactivo (Ed.). Video animado. *Winnie the Phoo y el árbol de la miel*.
- DON AND A. WOOD. (1992) *The Big Hungry Bear. Child's Play Theatre*. Child's Play (International) Ltd.
- ELI. (EUROPEAN LANGUAGE INSTITUTE Eds. (1992) Serie titulada: "Tell and sing a story" .Títulos: *At the Seaside; Happy Farm; A Birthday on the Farm; It's Raining; A Picnic; Mr Tree and the Little Girl*
- EVEREST (Ed.) (1998). *Susie* (3, 4, 5 años).
- GARLAND SARAH. (1984) *Having a Picnic*. Puffin Books.
- GRAHAM. C- (1992) *Jazz chants for children* Oxford University Press
- GRAY, K. (1991-1994) (Eds.) Revista *JET*. Mary Glasgow Publishing.
- HAWKINS, COLIN AND JACQUI. (1983) *Pat the Cat*. Puffin Books.
- HAWKINS, COLIN AND JACQUI. (1988). *Max and the Magic Word*. Puffin Books.
- HAWKINS, COLIN. (1986) *What's The Time Mr Wolf?* Collins Picture Lions.
- HEINEMANN (Ed.) (1991) Serie *Snip Snap*.
- HEINEMANN (Ed.) Serie *Storyworld* + teacher's book
- HEINEMANN (Ed.) (2000) *Little Elephant*
- HENKES, KEVIN (1996). *Sheila Rae, the Brave*. Living Books. A Random House/Broderbund Company (edición en inglés y en castellano)
- HUTCHINS, P. 1970. *Rosie's walk*. Penguin.
- KENT, JACK. (1992) *The Fat Cat*. (A Danish folktale) Puffin Books.
- KILROY, SALLY. (1992) *Noah and the Rabbits*. Puffin Books.
- KING, K & I. BECK (1985) *Oranges and Lemons*. Oxford University Press.
- LADYBIRD BOOKS LTD. (ed.) (1981). *Chicken Licken*.
- LADYBIRD BOOKS LTD. (Ed.) (1983) *The Big Turnip*.
- LANGLEY, J. (1990) *Nursery Rhymes*. Collins.
- LANGLEY, J. (1992). *Nursery Rhymes*. Book 1. Picture Lions. Harper Collins Publisher.
- LLOYD, D. (1989) *Hello, Goodbye*. Walker Books.
- LONGMAN (Ed.) (1996). *Max and Millie's*.
- MACMILLAN HEINEMANN (Ed.)(1998). *First steps* 1 y 2 (4, 5 años).

- MARTIN, B. JR & E. CARLE. (1970) *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* Hamish Hamilton, London.
- MAYER, MERCE. (1983) *Just Grandma and Me*. Living Books. A Random House/Broderbund Company.
- MAYER, MERCE. (1994) *Little Monster at School*. Living books. A Random House/Broderbund Company.
- MOORE, C.J., Y C. LAIDLAW.( 1990) *Jacaranda Songs*. Heinemann
- MORRIS, J & L. MORT (1990) *Learning through Play*. Bright Ideas for Early years. Scholastic Publications Ltd.
- MORRIS, J & L. MORT (1991) *Starting with Rhyme*. Bright Ideas or Early years. Scholastic Publications Ltd.
- NICOLL, H. & J. PIENKOWSKI. (1972) *Meg and Mog*. Puffin Books.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (Ed.) (1994). *You and me -Starter Book*
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (Ed.). (1994). *Toybox*.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (Ed.) (1997). *Super me 1*
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (Ed.) *Winnie in winter*
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (Ed.) *Winnie the witch*
- PEPPÉ, RODNEY.(1981) *The Mice who Lived in a Shoe*. Puffin Books.
- PHILLIPS, SARAH. (1993) “Milly, molly and the big, bad, cat”. En *Young Learners*. O.U.P. (p. 114)
- PHILLIPS, SARAH. (1993) “The frog family”. En *Young Learners*. O.U.P. (p. 21)
- PHILLIPS, SARAH. (1993) “The three little pigs and the big, bad wolf”. En *Young Learners*. O.U.P. (p. 45)
- POOLEY, SARAH. (1987) *A Day of Rhymes*. Random House UK Ltd
- POTTER, BEATRIX. (1993). *The Tale of Peter Rabbit*. Frederick Warne & Co
- SMITH, R. A. (1989) *Blue Bell Hill Games*. Puffin.
- STANLEY THORNES (Publishers) Ltd. (1994). *Early Years Songs and Rhymes* .
- SUTTON, E. (1973) *My Cat Likes to Hide in Boxes*. Puffin Books.
- THONSON, CAROL (1995): *Finger Rhymes*. Oxford University Press.
- URRESTARAZU, J. (1990) *Sing along with Snap*. Heinemann.

- VALE, D. S. MULLANEY Y P. MURPHY. *Goldilocks and the three bears*. Story World. Heinemann.
- VIPONT, E. AND R. BRIGGS. (1973) *The Elephant and the Bad Baby*. Puffin Books.
- WILLIAMS, S. & I.BECK (1983) *Round and Round the Garden*. Oxford University Press.