

¿Enseñar inglés o enseñar *en* inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Infantil



Pilar Pérez Esteve

Consejera Técnica del Ministerio de Educación

Vicent Roig Estruch

Profesor de Inglés en Enseñanza Secundaria

Resumen

El artículo presenta las claves para la enseñanza del inglés en la Educación Infantil en contextos que no son de inmersión lingüística. Se abordan las actuaciones que pueden permitir superar las dificultades de comunicarse en inglés cuando los alumnos no tienen todavía los conocimientos ni la capacidad suficientes para explicarles cómo funciona la lengua que se pretende enseñar. Es necesario crear contextos donde la lengua se use significativamente, utilizar rutinas de clase, el juego simbólico y situaciones comprensibles que permitan unir comprensión y producción, estrategias para lograr múltiples repeticiones que son factor de motivación y facilitan el mantenimiento de la atención. En esta tarea las TIC pueden ser de gran ayuda, así como la extensión del uso de la lengua extranjera más allá del aula.

Palabras clave: comunicación lingüística, inglés, contextos significativos, Educación Infantil, TICs, comprensión y producción, lengua extranjera, rutinas, situaciones, motivación.

Abstract

The article presents the keys for teaching English in Infant Education in environments which are not linguistic immersion. It deals with the actions that can help to overcome difficulties of communicating in English when students still do not have the knowledge or enough skills to understand explanations on how the target language works. It is necessary to create environments where the language is used significantly, using lesson routines, the symbolic game and understandable situations that allow uniting comprehension and production, strategies to achieve multiple repetitions that are a motivational factor and facilitate keeping the attention. In this task the ICT can be a great help, as well as the use of the foreign language beyond the classroom.

Keywords: Linguistic communication, English, significant environments, Infant Education, ICTs, comprehension and production, foreign language, routines, situations, motivation.

‘Tell us a story!’ said the March Hare.

‘Yes, please do!’ pleaded Alice.

‘And be quick about it,’ added the Hatter, ‘or you’ll be asleep again before it’s done.’

LEWIS CARROL, *Alice in Wonderland*.

No es nada nuevo afirmar que una lengua se aprende cuando se usa significativamente en situaciones *reales* de comunicación. En nuestro país, cualquier docente de Educación Infantil y de los primeros cursos de Educación Primaria ha podido constatar en primera persona cómo niños de procedencia extranjera, con un mínimo e incluso inexistente nivel de conocimiento inicial en la o las lenguas de enseñanza del centro, desarrollan con cierta facilidad y rapidez competencia comunicativa en la lengua de uso del centro.

Estos alumnos viven una situación de inmersión lingüística que rápidamente les lleva a conocer y utilizar la lengua o lenguas de aprendizaje con una competencia equivalente a la de sus compañeros y compañeras nativos. Este proceso es más rápido y profundo en función de la edad inicial de los alumnos. En el caso que nos ocupa, niños y niñas de Educación Infantil, la escolarización en una lengua determinada implica la casi total asimilación, si los factores de entorno familiar, cultural y social no actúan en contra del proceso.

Esta experiencia acumulada, especialmente rica en comunidades con dos lenguas oficiales, lleva a pensar que la incorporación de un determinado número de horas de enseñanza en inglés, dentro de la programación general de nuestros centros educativos, conducirá a una mayor competencia comunicativa en dicha lengua. En este sentido, un número creciente de comunidades autónomas ha optado por abrir y/o potenciar la posibilidad de incorporar el inglés como lengua vehicular de las diferentes áreas y materias en las aulas y se está haciendo un esfuerzo económico y organizativo importante en este sentido. La extensión de estos programas¹ es todavía reducida y presentan un grado de heterogeneidad elevado lo que imposibilita de momento la extracción de conclusiones generalizables. En la mayoría de los casos estos programas gozan del apoyo de la comunidad educativa.

¹ Este enfoque se conoce con las siguientes siglas:

CLIL (Content and Language Integrated Learning)

EMILE (Enseignement d’une Matière par l’intégration d’une Langue Étrangère)

Y *AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

Para saber más: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf y <http://www.cilicompendium.com/index.html>

La investigación educativa coincide en afirmar que el tiempo de contacto con una lengua es uno de los factores claves para su aprendizaje.

La mayoría de los profesionales con experiencia en este campo compartimos que el simple hecho de aumentar las horas dedicadas al inglés o el decidir impartir determinada materia en inglés, aun siendo iniciativas plausibles, no garantizan *per se* la mejora en el aprendizaje. En esto, como en casi todo, es tan o más importante poner el acento en cómo se llevan a cabo estas iniciativas que en la cantidad de tiempo dedicado a ellas. Sin embargo, la investigación educativa coincide en afirmar que el tiempo de contacto con una lengua es uno de los factores claves para su aprendizaje y que el mejor resultado se obtendrá, naturalmente, combinando una acción educativa eficiente con una extensión de tiempo significativa.

Nuestro objetivo en estas breves páginas es ocuparnos de algunos de los factores que son importantes desde el punto de vista de la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en edades tempranas y en contextos de no inmersión lingüística. A nuestro juicio, se trata de factores que necesariamente deberían tenerse en cuenta a la hora de abordar cualquier planteamiento y que, en su conjunto, son determinantes para el éxito de una propuesta para la enseñanza del inglés y lo son también para el éxito de una propuesta que enseña *en inglés* a niños de educación infantil cuya lengua materna no es la lengua objeto de aprendizaje.

La mayoría de las claves que se exponen a continuación son comunes a todas las etapas educativas, con los ajustes propios de la edad y de la experiencia de los estudiantes. Es el mismo argumento que justifica que los currículos oficiales de las áreas lingüísticas planteen con claridad como objetivo esencial de las áreas lingüísticas en todas las etapas: la adquisición y el desarrollo de habilidades, estrategias y conocimientos necesarios para interactuar con el lenguaje en las diversas esferas de la actividad social.²

Claves para la enseñanza del inglés en Educación Infantil

Entremos ya en materia desentrañando algunos aspectos que, a nuestro juicio, justificarían y compensarían el enorme esfuerzo que se está haciendo para incorporar desde Infantil una lengua extranjera con el objetivo de mejorar la competencia en comunicación lingüística de los niños y niñas.

Todos sabemos que en muchos países europeos como Suecia o Dinamarca, por no recurrir de nuevo a la aclamada Finlandia, la enseñanza de la lengua extranjera empieza bien avanzada la Educación Primaria y que los estudiantes obtienen al finalizar la educación obligatoria resultados significativamente mejores que los nuestros. Seguro

² Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE 4-01-2007.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 8-12-2006.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 5-01-2007.

que los lectores ya están avanzando la causa ¿cuál? En efecto, el inglés en estos y en otros países (incluso en nuestro vecino Portugal) está presente en la sociedad por la sencilla razón de que lo está en la televisión. Si todos los dibujos animados y todas las risas y las lágrimas que hemos derramado delante de las pantallas nos hubieran llegado con sus sonidos originales ¿cuál sería nuestro nivel de comprensión? La respuesta es obvia. En ese caso, la escuela tendría mucho avanzado porque debería centrarse en la formalización de la expresión oral y escrita de una lengua que ya se comprende en un nivel aceptable.

No es nuestro caso. Por tanto, si hemos partido de la afirmación de que una lengua se aprende cuando se usa significativamente deberemos prever las condiciones que propicien ese uso real y significativo.

En el tiempo destinado al inglés, nos comunicamos en inglés

Lo primero que hemos de garantizar en nuestra práctica educativa es poner las condiciones que nos permitan a maestros y alumnos comunicarnos en inglés en clase. Aquí radica la principal clave del éxito de nuestra propuesta. Y, aunque parezca muy obvio, no lo es tanto. En una primera observación nos encontramos con diversas dificultades que hemos de resolver. En primer lugar, la inmensa mayoría de nuestros alumnos -porque no estamos en Suecia ni en Noruega- no conocen la lengua en la que queremos que se comuniquen y, sin embargo, hemos de conseguir que usen significativamente esa lengua.

A estas edades, nuestros alumnos no cuentan todavía con los conocimientos ni la capacidad suficiente para que podamos explicarles cómo funciona la lengua que pretendemos enseñar.

En segundo lugar, hay otro factor que es determinante en la orientación de nuestra acción educativa: nuestros alumnos no cuentan todavía con los conocimientos ni la capacidad suficiente para que podamos explicarles cómo funciona la lengua que pretendemos enseñar. No tienen un conocimiento consciente de las reglas de funcionamiento de su lengua materna o de la lengua de instrucción y, por tanto, no podemos emplear, excepto en aspectos muy superficiales, la comparación entre lenguas para enseñarles. No son capaces de enunciar o comprender las reglas más elementales de la gramática y su capacidad de expresión es todavía muy limitada en la lengua de escolarización, y mucho más si su lengua materna no coincide con ella. Su capacidad de leer o escribir se encuentra en un momento inicial y ha de adquirirse en la lengua de escolarización, no en la extranjera, luego tampoco podemos confiar en la comunicación escrita como fuente consistente de aprendizaje.

Hemos de considerar también otra característica de los niños y niñas de Infantil que ha de estar muy presente si queremos alcanzar un nivel elevado de éxito en el desarrollo de nuestro trabajo. Los pequeños tienen una capacidad de atención limitada, se dispersan fácilmente y, sin embargo, mantenerlos atentos es fundamental para que aprendan, como veremos más adelante.

Aunque quizá la consideración más relevante y de la que deberíamos partir cuando se aborda cualquier proyecto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con

alumnos de Educación Infantil es la que esbozamos a continuación: los alumnos de Educación Infantil no entienden el inglés pero son capaces de entendernos a nosotros hablando inglés si nosotros nos ocupamos de ello. Esta afirmación que parece una absoluta obviedad y que no resultaría necesario resaltar, nos parece destacable porque nuestra experiencia nos hace saber que algunos docentes, aunque tengan mucha experiencia en enseñar lengua extranjera, no tienen experiencia en enseñar a pequeños de infantil. Y, a nuestro juicio, si no se es consciente de ello, es imposible llevar a cabo ninguna práctica que se traduzca en un aprendizaje realmente efectivo de la lengua. Volveremos sobre esto más adelante y esta afirmación tomará el sentido que le corresponde.

Para poder usar como vehículo de comunicación una lengua que los niños y las niñas desconocen hemos de crear un completo contexto significativo durante el mayor tiempo posible que les permita entender y que ofrezca facilidades y oportunidades para usar la lengua que están aprendiendo. Es decir, en el tiempo destinado al inglés, al francés o al italiano, hay que utilizar inglés, francés o italiano. Pero ¿cómo? Vamos a la siguiente clave.

Creamos contextos donde la lengua se usa significativamente

Si cualquiera de nosotros se encuentra en Segovia a un japonés con un plano en la mano y nos señala una foto del acueducto ¿sabemos qué nos pregunta?, ¿podremos ayudarle? Supongamos que ninguno de nosotros conoce la lengua del otro, pero yo he entendido que esta persona está buscando el Acueducto de Segovia. El hecho de encontrarnos en Segovia, mi conocimiento del interés turístico del citado monumento, la abundancia de turistas de la nacionalidad del que me pregunta, la presencia de un plano en su mano, el de señalar con el dedo el dibujo e incluso ciertos rasgos de la entonación que puedo interpretar como una interrogación, me llevan a pensar que sin duda me está preguntando cómo llegar al Acueducto de Segovia. Puedo pensar que me ha preguntado “Por favor, ¿puede indicarme cómo llegar al Acueducto de Segovia?”

Ahora bien, ¿cómo puedo yo ayudarle? Yo necesito también del mismo contexto, o parte del mismo para poder indicarle el camino a seguir con la seguridad de que me entienda. En este sentido, el plano va a jugar un papel determinante combinado con gestos e indicaciones de dirección de interpretación universal. Ambos nos hemos servido de un contexto compartido para comunicarnos sin apenas participación de información verbal, más allá de alguna que otra onomatopeya o captación de intención por la entonación.

Naturalmente sería incapaz de repetir la pregunta que me ha realizado y mucho menos de analizar sus componentes lingüísticos. Pero imaginemos que yo estuviese en situación de oír la misma pregunta un sinnúmero de veces, tal vez porque trabajo en un lugar de atención turística, llegaría un momento en que mi familiaridad con la expresión (si ésta se repitiese del mismo o muy similar modo) me permitiría reproducirla e incluso utilizarla con su significado, que ya comprendo desde el principio. Al mismo tiempo,

al hacer indicaciones sobre el plano puedo seguir aprendiendo japonés. Imaginemos que yo indico claramente “hacia la derecha” y mi interlocutor pronuncia una palabra. Puedo formular la hipótesis de que la palabra que acabo de oír debe significar “derecha”, al menos dirección a la derecha. Otras posteriores indicaciones pueden confirmar mi hipótesis. Así que puedo utilizar la palabra en ese sentido tanto en esta situación como en otra en que ésta tuviese sentido y comprobar si mi hipótesis es cierta. Si entonces un turista japonés me pregunta dónde están, por ejemplo los servicios, y le indico que a la derecha con la palabra que a la que he supuesto este significado y veo que la persona entiende mi indicación y los encuentra, puedo confirmar con seguridad el significado de la palabra que he utilizado.

Con contextos significativos, información extralingüística y oportunidades de dialogar, crearemos las condiciones para que los niños y niñas utilicen de manera significativa la lengua que desconocen y que están aprendiendo.

¿Y esto cómo lo transfiero a mi práctica del aula? Pues bien, si conseguimos crear contextos significativos con suficiente información extralingüística y oportunidades para escuchar y usar la lengua, estaremos creando las condiciones necesarias para que los niños y niñas utilicen de manera significativa esa lengua que desconocen al tiempo que la están aprendiendo.

Si entramos en la clase de Infantil y organizamos los equipos de trabajo y el reparto de los materiales de la misma manera que lo hace su maestro, si revisamos la asistencia de la forma en que los niños están acostumbrados a hacerlo o si salimos al patio del mismo modo que lo hace su maestra... ¿Me entenderán cuando les de las oportunas órdenes, aunque no sepan una palabra de inglés o de francés? Por supuesto, porque comprenden la situación, saben qué va a ocurrir a continuación, qué se supone de deben hacer, qué espera y qué no espera su maestro o maestra de ellos, qué elementos intervienen en cada rutina... y, sobretodo, qué expresiones u órdenes ritualizadas intervienen en el desarrollo de las rutinas y cuándo se dan.

En Educación Infantil, las rutinas tienen un papel esencial en el aprendizaje por muchas razones, una de ellas es porque da seguridad a los pequeños, crea situaciones predecibles que pueden anticipar y, al confirmar sus expectativas, crece su autoestima y se sienten motivados para aprender porque se ven capaces de predecir lo que va a ocurrir y ello proporciona un sentimiento de competencia y de seguridad fundamental para aprender.

Por eso es tan importante que los docentes de lengua extranjera conozcan cómo funciona el aula concreta de Infantil a la que van a entrar, que observen unos días antes de empezar su clase de inglés, y luego traten de reproducir esas situaciones vehiculándolas en una lengua diferente.

Garantizamos la comprensión si conocen la situación de comunicación

Demos un paso más. Es importante utilizar las rutinas de clase para hacerlas de modo semejante utilizando la lengua extranjera, pero cualquier maestro de inglés sabe que no puede basar su clase sólo en las rutinas... Efectivamente, hay que utilizar otras muchas

situaciones comprensibles para un niño de esa edad. ¿Cuáles? Todas aquellas que pueden anticipar porque se refieren a situaciones familiares y, por tanto, predecibles. Por ejemplo, si alguien se ofrece a repartir los colores y digo *That's a good idea* o cuando corretean escuchan *Be quiet; quiet, please* ¿Me entenderán?

Pero además del lenguaje de clase que es necesario utilizar, hay otras muchas situaciones en las que han de aprender a comunicarse y que no se dan en el marco escolar, como por ejemplo, decir las cosas que hacen a lo largo del día (despertarse, afeitarse, desayunar, salir de casa, llegar al colegio...) ¿Cómo superar esa dificultad? Una buena forma es aprovechando la capacidad de juego simbólico que poseen los alumnos a estas edades. Para ellos es sencillo vivir, jugando, ciertas situaciones como si fuesen reales; el juego simbólico les acerca por imitación a la representación de modelos externos y supone un recurso privilegiado para comprender e interpretar gradualmente el mundo que les rodea.

En el caso de la lengua extranjera, esas situaciones no se producen de forma espontánea ni con autonomía por la sencilla razón de que no conocen la lengua.

¿Qué hacer? Un recurso especialmente apropiado es incluir estas situaciones en sencillas historias que en vez de contarse se representan conjuntamente por el docente y los niños. Historias que hacen revivir situaciones conocidas, utilizan sencillas expresiones y gestos fácilmente interpretables que se relacionan con cada expresión, de esta manera se comprende la lengua y se puede introducir el vocabulario y las expresiones lingüísticas que se consideran adecuadas a esta edad. Pongamos un ejemplo. Se puede enseñar la ropa mostrando *flashcards* y repitiendo colores y prendas de vestir o se puede reproducir una situación en la que los niños pisen charcos y se vayan manchando algunas de esas prendas, al tiempo que ríen, se enfadan, lloran, se quejan tocando y verbalizando la prenda de ropa que se les ha ensuciado... ¿qué será más divertido? ¿Repetirán más si cada vez que saltan el charco se manchan los pantalones o las chaquetas? Seguro que podemos repetir esta situación que es al mismo tiempo historia representada, juego activo y catarsis lúdica las veces que nos parezca conveniente, como podemos repetir una canción gesticulada o bailada, o un juego de manos que acompaña a una rima, etc., y podemos hacerlo muchas veces, porque aprender una lengua significa repetir muchas veces, implica seguir modelos y, por tanto, requiere de esfuerzo y disciplina³. Emilio Sánchez Miguel compara el aprendizaje de la lectura con la capacidad de llegar a ser un buen violinista o un buen tenista, indicando que cada uno de esos logros requiere años de esfuerzo sostenido, en los que es necesario dar una y otra vez a la raqueta o probar una y otra vez para sacar las siete notas al violín. En cierta medida, aprender una lengua fuera del contexto de uso se puede equiparar, por su magnitud, a la plena alfabetización, y en ese sentido es mejor asumir que no hay fórmulas mágicas *ni inglés en mil palabras*.

Aprender una lengua implica repetir muchas veces y seguir modelos y requiere de esfuerzo y disciplina, pero se puede hacer de forma lúdica.

2 Emilio Sánchez Miguel (2009) *¿Por qué hay que leer con los hijos y qué puede hacerse al respecto?* En www.leer.es.

Ciertamente ese esfuerzo continuado es imprescindible, pero puede hacerse de forma lúdica y participativa, no sólo en Educación Infantil. Esto implica una práctica activa y significativa de la lengua que no puede darse con la mera presentación y repetición de las palabras, situación poco motivante que produce siempre cansancio y desinterés. Existe además otra importante diferencia entre estas actividades. Las situaciones que suponen una reproducción de situaciones reales, o una evocación de las mismas, permiten la enseñanza y aprendizaje de expresiones reales de uso frecuente y cotidiano, de lenguaje real utilizado también de manera real, expresiones que combinan los diferentes componentes de las mismas y que, por asimilación y análisis (no consciente), permiten a nuestros alumnos y alumnas ir construyendo las reglas básicas de la gramática de la lengua que aprenden. El aprendizaje acumulativo de expresiones permite el análisis progresivo de elementos y la deducción intuitiva del modo de actuar y combinarse de los mismos.

En definitiva, las narraciones representadas con una estructura repetitiva pero que utilice elementos cambiantes apoyados en gestos y en movimientos son un recurso extraordinariamente útil a estas edades y que estimula la unión de comprensión y de producción porque no se habla individualmente –todavía no pueden– sino en el marco de una interacción compartida⁴. Si analizamos detenidamente las actividades que hemos citado más arriba comprobaremos que, al mismo tiempo que los niños y niñas comprenden el significado de las expresiones que les presentamos, estamos haciéndoselas verbalizar. Aquí se produce una coincidencia en el tiempo entre la comprensión y la producción, eliminando la distancia en el tiempo entre ambas en la descripción clásica del proceso de adquisición del lenguaje (*language acquisition*). Lo diremos de forma más clara: para aprender es clave propiciar la unión de comprensión y producción, y ello es posible si se tienen en cuenta los aspectos señalados.

Mantenemos la atención para que se impliquen emocionalmente en el aprendizaje

Otra característica de los niños y niñas de Infantil que hemos de tener muy presente si queremos alcanzar un nivel elevado de éxito en el desarrollo de nuestro trabajo es que su capacidad de atención es limitada, se dispersan fácilmente y el mantenerles atentos es fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera. Esto es especialmente relevante para optimizar el poco tiempo con el que contamos.

En el proceso de adquisición de una lengua el requisito indispensable, el primero, es la exposición a la lengua objeto de aprendizaje, pero ello exige la atención de niños y niñas, su participación en las actividades e intercambios planteado y dirigidos por el docente. Obtener y mantener la atención de los alumnos de Educación Infantil depende de varios factores. Algunos de ellos, naturalmente, obedecen a características individuales de los que no nos vamos a ocupar en estas páginas. Pero hay otros factores que dependen directamente del papel del docente. Entre otros destacaremos los siguientes: el

⁴ Para profundizar en estas ideas: Pérez Esteve, Pilar y Vicent Roig Estruch (2004). *Enseñar y aprender inglés en Educación infantil y primaria* (vol. 1y 2). Barcelona: ICE univ. De Barcelona- Horsori.

Obtener y mantener la atención de los niños depende de varios factores: interés de la actividad, utilización de técnicas adecuadas, repetición y modelos idóneos.

interés suscitado por la actividad propuesta, la utilización de técnicas de captación y mantenimiento de la atención, las estrategias para producir múltiples repeticiones, la idoneidad de los modelos para que esas repeticiones se produzcan de forma activa y no tediosa, y la existencia de límites y procedimientos compartidos que orienten la actuación de los alumnos en el aula.

La captación y mantenimiento de la atención es básico en un planteamiento de enseñanza de una lengua extranjera. Volvemos a una afirmación que hemos hecho más arriba: los alumnos en un estadio inicial no entienden el inglés pero son capaces de entendernos a nosotros cuando hablamos en inglés si les ofrecemos una ayuda importante en forma de información no lingüística que permite asociar las expresiones en la nueva lengua con significados conocidos, con experiencias previas o con la propia experiencia inmediata, aquella en la que nosotros mismos les hemos introducido.

Esto implica la necesidad de mantener con ellos y sobre todo que ellos mantengan, en todo momento, el contacto no solo auditivo sino también visual con nosotros. De otro modo la información no verbal se perderá y el nivel de comprensión y, por tanto de participación, descenderá drásticamente.

Así pues, en nuestra actuación es importante que consigamos ser visual y auditivamente interesantes. Nuestra acción debe tener interés para los alumnos que deben verse atrapados durante el período de tiempo necesario para el planteamiento y/o desarrollo de las actividades propuestas.

Para mantener la atención y hacer que utilicen la lengua que están aprendiendo, es necesario dar la oportunidad de usarla en múltiples ocasiones, de animarles a expresarse. Insistimos una vez más, sin práctica sistemática el aprendizaje se ve muy restringido. Para ello, debemos valernos de numerosos recursos: incorporar rimas que acompañen juegos, canciones, bailes...; utilizar expresiones, acompañando nuestras acciones y las de los niños en clase, que sean parte del desarrollo de las rutinas o actos habituales y que finalmente formen parte indisoluble de la propia rutina; realizar siempre preguntas sobre elecciones y preferencias; personalizar canciones o rimas aprendidas adaptándolas a las elecciones y preferencias que cada niño manifiesta, etc.

Centrémonos en esta actividad. Con ella conseguimos convertir el hecho de responder a una sencilla pregunta en un acto de comunicación más amplio en el que niños y niñas, individualmente o en grupo, expresan sus preferencias para integrarlas en una estructura comunicativa mayor, relacionada con un contexto significativo seguramente mucho más amplio que la simple pregunta y respuesta. Veamos un ejemplo. Enseñamos a los niños una canción en la que diversos personajes comunican al protagonista que tienen un regalo para él porque es su cumpleaños y quien cumple años les pregunta de qué se trata cada vez.

– I've got a present

A present for you

– *Fantastic! What is it?*

*A ball, al ball!*⁵

Cada uno de los asistentes a la fiesta de cumpleaños canta la misma canción cuando llega a la fiesta y hace entrega del regalo. Imaginemos que animamos a nuestros alumnos a hacer un mural con los regalos de cumpleaños y pedimos a cada uno que elija y dibuje su regalo. Este puede ser cualquiera de los que aparecen en el desarrollo de la historia o cualquiera que desee el niño o niña. Cuando se acercan al mural a pegar su regalo por grupos de regalos iguales, los niños y niñas cantan la canción con la variación del regalo elegido. Repiten y repiten siguiendo un modelo e incorporando variaciones que les hacen sentir que hacen cosas diferentes e incluso creativas.

En definitiva, los contextos que creemos deben garantizar la comprensión y mantener la atención de los alumnos en aquellos elementos que van a permitirles negociar y construir significados. Pero esta construcción del significado no se realiza únicamente en el sentido de la comprensión. La expresión es necesaria para la confirmación de las hipótesis realizadas sobre el significado, para la obtención de la práctica necesaria así como para la creación de una vinculación afectiva con la lengua que se aprende, sólo así conseguiremos que se produzca una mejora real de la competencia en comunicación lingüística. Las actividades y actuaciones que desarrollemos deben permitir –exigir– la participación expresiva de nuestro alumnado. Factor al mismo tiempo clave de motivación y, por lo tanto, de mantenimiento de la atención.

Las actividades y actuaciones que desarrollemos deben permitir la participación expresiva de nuestro alumnado porque es factor de motivación y de atención.

Para la consecución de este objetivo podemos utilizar todos los recursos a nuestro alcance: gestos, combinación de gestos y ritmos, música y canciones, elementos visuales interesantes como *posters, big books, marionetas...* y todos los recursos tecnológicos con los que ya muchas aulas cuentan en la actualidad tales como las pizarras interactivas. Lo que nos lleva a la última de las ideas.

Utilizamos las posibilidades que las TIC nos ofrecen

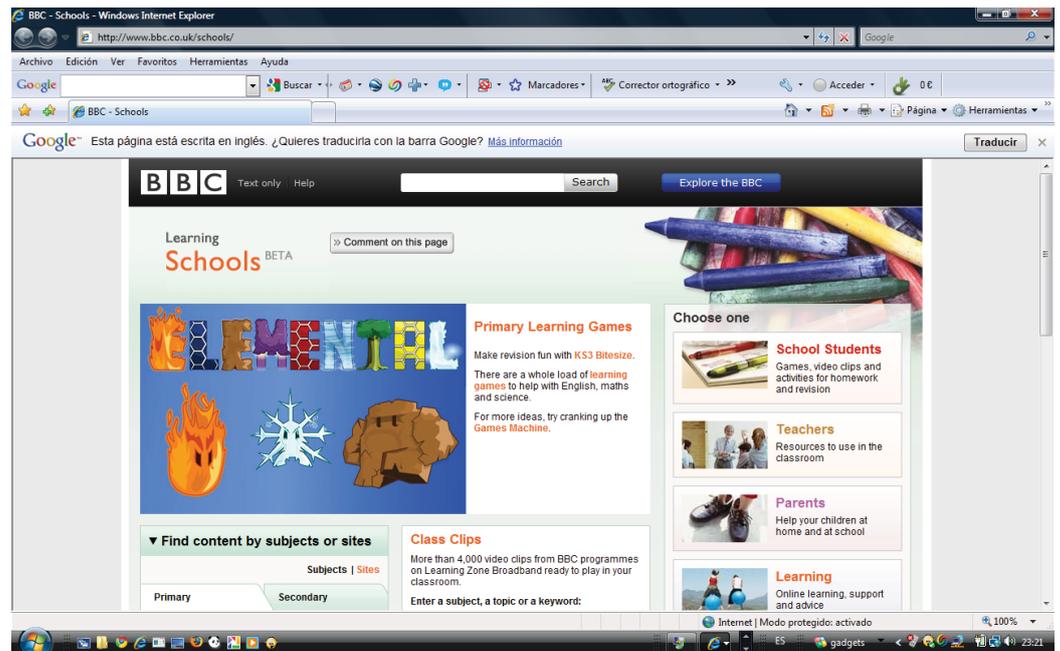
Los *inputs* lingüísticos deben ser lo más variados posible, nosotros no debemos ser el único modelo de referencia de la lengua y, para ello, las tecnologías son un apoyo especialmente importante para la adquisición de la lengua extranjera.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aumentan el interés y mantienen la atención. Pero además, nos permiten acceder a un soporte visual y auditivo muy importante e incluso a versiones animadas de las historias y contenidos que estamos trabajando con nuestros alumnos. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la comunicación audiovisual y las nuevas tecnologías son la manera natural de entender la comunicación de nuestros alumnos y alumnas. Aunque algunos de los

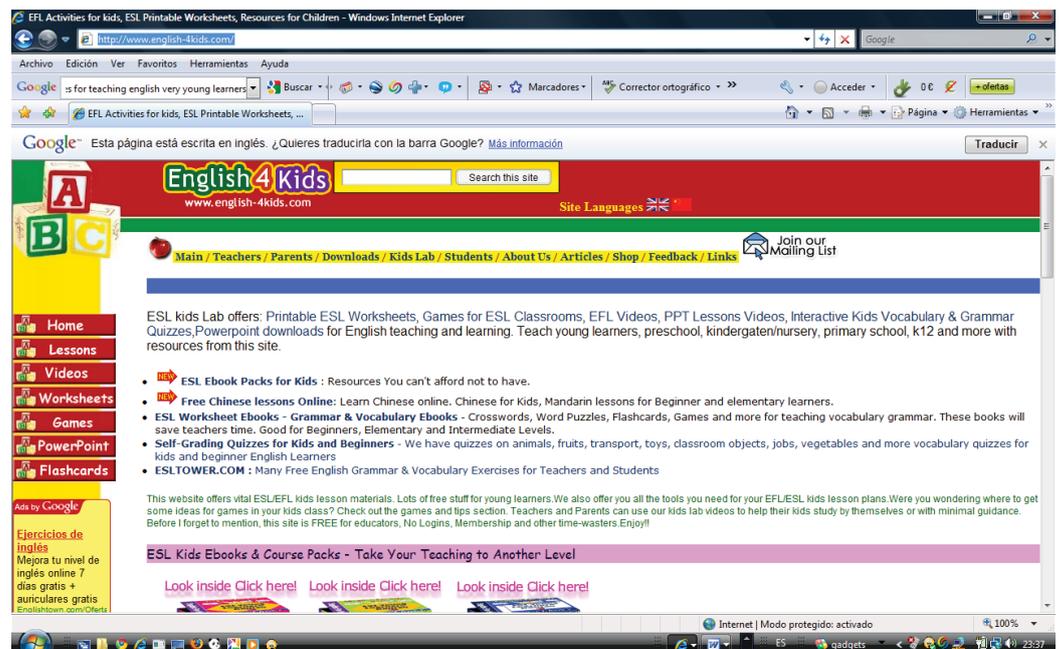
5 Pilar Pérez Esteve y Vicent Roig (2001). *Little Elephant 1*. Oxford: Macmillan. Ver <http://www.macmillanelt.es/Resources.943.0.html>

profesores seamos inmigrantes tecnológicos, nuestros niños y niñas son nativos de este mundo de dispositivos y comunicación audiovisual y la escuela debe utilizar para comunicarse con ellos los mismos medios que la sociedad utiliza para el mismo fin. Además de los medios específicos propios que utilicemos para el desarrollo de nuestro programa de actividades, podemos utilizar la inmensa cantidad de recursos que hoy en día está disponible en Internet de la que hemos destacado algunos que nos parecen especialmente útiles o atractivos.

Destacamos la página <http://www.bbc.co.uk/schools/>⁶



Y la web de juegos y recursos <http://www.english-4kids.com/>



Además de otros, como <http://www.englishclub.com/young-learners/english-for-babies.htm>

6 Otros sitios interesantes:

<http://www.english-4kids.com/>

<http://www.englishclub.com/young-learners/english-for-babies.htm>

Extendemos el uso de la lengua extranjera

Hemos de extender el uso de la lengua extranjera más allá de las paredes del aula. Podemos hacerlo mediante, por ejemplo, la preparación de actos de la escuela en donde los niños representen al público –puede ser a los niños mayores o a las familias y a otros docentes- lo que han aprendido; o actos sociales como fiestas y festivales de fin de curso.

Pedir a los niños que cuenten, canten o representen en casa lo aprendido es un elemento motivador de primer orden.

O podemos preparar actividades para ser representadas ante el mejor de los auditorios: las familias en casa. La relación con las familias es un elemento clave para la valoración de la lengua que se aprende, para la motivación y para el incremento de la actitud positiva por ambas partes. Pedir a los niños que cuenten, canten o representen en casa lo aprendido es un elemento motivador de primer orden.

Preparar estas *representaciones públicas* requiere de gran esfuerzo por nuestra parte pero los resultados que se obtienen como contrapartida hacen que el esfuerzo merezca la pena.

En definitiva, hagamos que nuestros niños y niñas vivan la lengua extranjera: se relacionen, se comuniquen, jueguen y disfruten usándola y conseguiremos que poco a poco la aprendan y la aprecien.

Y una última consideración. Para avanzar con buen pie necesitamos sentirnos seguros, y para ello hay que avanzar poco a poco, valorando los progresos y replanteándonos nuestra práctica desde la seguridad que nos da comprobar que lo que hacemos funciona y no nos genera la ansiedad que supone querer cambiarlo todo de una vez. Por eso, a nuestro juicio, lo mejor es probar con alguna de estas prácticas y, desde ahí, ir buscando la forma de integrarlas, ampliarlas y hacerlas propias ■

Breve currículum

Pilar Pérez Esteve es Maestra y profesora de pedagogía y psicología. Fue jefa de servicio de Infantil y Primaria del Centro de Desarrollo Curricular y coordinadora de Programas de Innovación de la Comunidad Valenciana. Coordinó la introducción del Portfolio Europeo de las Lenguas en Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Ha coordinado la elaboración de los currículos LOE de Educación Infantil y Primaria, así como del conjunto de las lenguas para todas las etapas educativas.

Ha escrito numerosos artículos y libros fundamentalmente sobre aprendizaje de lenguas, alfabetización digital y educación intercultural. Es coautora de *FLIPS (Foreign Language in Primary Education)* que logró el Sello Europeo a la Calidad en 1999. Es autora y coordinadora de los materiales interactivos *“Ponte el Chip”* sobre alfabetización digital y de *“Gradúate en la*

ESO” (coautora de los de lengua e inglés) para preparar el acceso libre al título de Secundaria Obligatoria. Ha publicado en 2007, con Felipe Zayas, el libro “*La competencia en comunicación lingüística*”. Actualmente es consejera técnica del Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación.

Vicent Roig i Estruch es Licenciado en Filología por la Universidad de Alicante y Diplomado en Profesorado de Educación Primaria en las Especialidades de Filología Inglesa, Pedagogía Terapéutica y Ciencias Humanas por las Universidades de Alicante y Valencia. Actualmente es Profesor de Inglés en un Instituto de Enseñanza Secundaria en la Comunidad Valenciana. Ha sido profesor del Departamento de Filología Catalana de la Universidad de Alicante, Asesor Técnico Pedagógico de la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana en el área de Lenguas y maestro de Educación Primaria en diversos centros de la Comunidad Valenciana. Formó parte del equipo de autores del Decreto de Enseñanzas Mínimas de Lengua Extranjera para Educación Primaria. Es autor, junto con Pilar Pérez Esteve, de diversas publicaciones para la enseñanza del inglés entre las que cabe destacar *Little Elephant 1 y 2* y *Mini Magic 1 y 2*, y sobre didáctica de la Lengua, entre ellas *Enseñar y Aprender Inglés en Educación Infantil y Primaria* publicado por Horsori- ICE de la Universitat de Barcelona. Imparte formación a docentes en cursos, seminarios, congresos, escuelas de verano, etc.

Ambos recibieron en Buckingham Palace el premio Highly Commended del Duke of Edinburgh, ESU English Language Book Awards (2003).