

*Mónica de Jesús Chacón Prado*

Material Complementario  
para el curso  
Inglés para Educadores de Preescolar  
Código 5032



UNED

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

Institución Benemérita de la Educación y la Cultura



*Universidad Estatal a Distancia*

*Vicerrectoría Académica*

*Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades*

*Cátedra de Inglés Técnico*

Este material complementario ha sido confeccionada en la Uned, en el año 2011, para ser utilizado en la asignatura Inglés para Educadores de Preescolar, código 5032, que se imparte en el programa de Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar.

## *Créditos*

**Edición académica:**

*Yadira Matarrita Brenes*

**Revisión filológica:**

*María Benavides González*

**Encargada de Programa:**

*Rosa María Hidalgo Chinchilla*

**Encargada de cátedra:**

*Emilia Quirós Vargas*





## PRESENTACIÓN

El curso Inglés para Educadores de Preescolar está dirigido a estudiantes del programa Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar de la Uned que requieren aprender sobre los métodos, técnicas y tendencias actuales de la enseñanza del inglés para niños y niñas en edad preescolar.

El propósito de este material es proporcionarle al profesional en educación preescolar de la Uned las herramientas teóricas y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en educación inicial.

Este material complementario está dividido en cuatro capítulos. Cada uno incluye los objetivos de aprendizaje, contenidos actuales y ejercicios de autoevaluación. En los dos primeros se recopila información general acerca de la enseñanza del inglés a nivel preescolar.

El tercer capítulo reúne tres artículos científicos sobre diferentes estudios y propuestas educativas de inglés para educación preescolar. Los autores Rodríguez, Cendoya y Corrales invitan a la reflexión y al pensamiento crítico. Finalmente, en el cuarto se describen aspectos relacionados con la morfosintaxis del idioma inglés, especialmente, en el enfoque de estructuras y vocabulario presentes en los actuales planes de trabajo de los centros educativos.





## CONTENIDOS

PRESENTACIÓN.....	3
OBJETIVOS .....	7
FUNDAMENTACIÓN .....	8
ESTRUCTURA.....	9
Capítulo 1. Conceptos básicos acerca de la enseñanza del inglés.....	11
Tema 1. La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua .....	13
Tema 2. Niveles de desarrollo físico, cognitivo, afectivo y lingüístico .....	22
Tema 3. Conceptos presentes en la educación bilingüe a edad preescolar .....	23
<i>Ejercicios de autoevaluación</i> .....	28
Capítulo 2. Métodos y técnicas de la enseñanza del inglés .....	34
Tema 1. Total Physical Response.....	35
Tema 2. Audiolingual.....	36
Tema 3. Directo o natural.....	36
Tema 4. Comunicativo .....	37



Tema 5. Ecléctico .....	38
Tema 6. Técnicas y materiales .....	40
<i>Ejercicios de autoevaluación</i> .....	43
Proyecto 1. Observación de una clase de inglés para preescolar .....	44
Capítulo 3. Situación actual de la enseñanza del inglés .....	49
Artículo 1. Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso, Beatriz Rodríguez López.....	51
Artículo 2. Bilingüismo y cerebro: implicaciones para la educación .....	73
Artículo 3. Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del L2, Kathleen Corrales Wade.....	84
Proyecto 2. Análisis de un artículo científico .....	95
Capítulo 4. Contenidos lingüísticos en la educación preescolar bilingüe .....	99
Tema 1. Contenidos temáticos.....	101
Tema 2. Pronunciación .....	104
Tema 3. Estructuras lingüísticas .....	105
<i>Ejercicios de autoevaluación</i> .....	107
Proyecto 3. Planeamiento de una lección de inglés para preescolar.....	109
RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN .....	115
GLOSARIO.....	127
LISTA DE REFERENCIAS.....	131



## OBJETIVOS

El objetivo general de este curso va dirigido a la adquisición de conocimientos sobre los métodos, técnicas y tendencias actuales para la enseñanza integral del inglés como segunda lengua a niñas y niños en edad preescolar, de 0 a 6 años, con el propósito de enriquecer la labor docente.

Además, se espera que el estudiante logre:

- Aplicar nociones y términos sobre la enseñanza del inglés en niños y niñas de edad preescolar para ser aplicados en el aula.
- Analizar los métodos y técnicas que se utilizan en la enseñanza del inglés en el área de preescolar con el fin de evaluar la educación bilingüe en las clases costarricenses.
- Desarrollar el pensamiento crítico y la aplicación de nuevas reformas educativas a la actual situación de la enseñanza del inglés en la educación inicial.
- Reconocer el vocabulario, las forma léxicas, lingüísticas y de pronunciación necesarias para la enseñanza del inglés a nivel preescolar.



## FUNDAMENTACIÓN

El curso Inglés para Educadores de Preescolar está destinado a futuros profesionales que, a pesar de no ser educadores de idioma, deberán fomentar las buenas prácticas académicas en la institución donde se desempeñen.

Los temas incluidos en este curso serán una ayuda para el docente bilingüe y una guía para los padres; ya que, por medio de este, los estudiantes de preescolar de la UNED adquirirán un criterio acerca de la enseñanza del inglés en la educación preescolar y la relevancia de un segundo idioma en la preparación académica de los infantes.

Este documento presenta contenidos y actividades prácticas que permiten familiarizarse con el entorno educativo de hoy como, por ejemplo, conceptos y nociones acerca de la enseñanza preescolar bilingüe, los métodos y técnicas que se implementan en las clases tempranas de inglés, investigaciones y corrientes actuales.

Las actividades de campo propuestas buscan la aplicación de la teoría en el ambiente educativo. Se pretende fomentar el pensamiento crítico y la búsqueda de mejoras en la educación por medio de trabajos de investigación y observación.





## ESTRUCTURA

El material complementario está dividido en cuatro capítulos. En cada uno se desarrolla un tema específico por medio de textos, videos y actividades de autoevaluación.

Por la naturaleza del curso y el perfil del profesional, los contenidos están en español, con excepción de la última sección. En el capítulo final se explica el vocabulario, las formas léxicas, lingüísticas y de pronunciación de la etapa preescolar.

Se incluye un glosario que el estudiantado debe dominar, pues los conceptos de la educación preescolar bilingüe son necesarios para completar exitosamente las actividades y ejercicios de cada unidad.

Con base en lo anterior, es crucial que lea con atención el material y lleve a cabo los ejercicios, las actividades formativas y evaluativas presentes en el curso.



# CONCEPTOS BÁSICOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

---

# 1

## Sumario

- ✓ La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua
- ✓ Niveles de desarrollo físico, cognitivo, afectivo y lingüístico
- ✓ Conceptos presentes en la educación bilingüe a edad preescolar





## Capítulo 1

### CONCEPTOS BÁSICOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

El primer capítulo incluye la introducción a la educación preescolar bilingüe en la cual se desarrollan conceptos que respaldan la enseñanza de un segundo idioma; estos serán utilizados en secciones posteriores; por ende, es de vital importancia que se comprenda el significado y aplicación de los términos y se regrese a la teoría de esta primera sección cuando así lo requiera.

Es conveniente aclarar que este capítulo no es un listado de términos sino, más bien, una descripción de las nociones y su aplicación e implicaciones en la educación bilingüe.


#### **Objetivo general**

Aplicar nociones y términos sobre la enseñanza del inglés en la educación preescolar.

#### **Objetivos específicos**

Al final del capítulo 1, usted será capaz de:

- 1) Definir motivación, motivación intrínseca, motivación extrínseca, elogio, éxito, fracaso, los modelos teóricos de la motivación, aspectos comunes en la motivación infantil, el papel del docente en la motivación escolar, actividad lúdica, adquisición de segundas lenguas, bilingüismo social, diversidad cultural, educación bilingüe, ESL, ESOL, L1, L2 e inmersión lingüística.
- 2) Analizar casos educativos a la luz de la teoría de la motivación escolar en la educación inicial.
- 3) Comparar y contrastar experiencias personales en la educación preescolar bilingüe con la teoría presentada.
- 4) Identificar los niveles de desarrollo del niño y la niña en la etapa preescolar.

- 
- 5) Seleccionar los conceptos pertinentes a los proyectos de investigación y observación para ser aplicados correctamente.
  - 6) Parafrasear los términos relacionados con la enseñanza del inglés en edad preescolar.

## TEMA 1. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Contrario a otros sistemas de aprendizaje de una segunda lengua, la clase de inglés, como parte del currículo educativo, requiere de motivación extrínseca por parte del docente, grupo de pares y padres de familia. Es decir, estos agentes externos deben inspirar a los niños y a las niñas a aprender el idioma inglés.

La complejidad de la motivación se extiende desde la definición misma del concepto hasta las diferentes teorías que se crean para motivar a los estudiantes.

### A. Definición

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española de la Real Académica (DRAE), la motivación se define como “la disposición del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”. Así mismo, se determina como “el motivo, la causa, la razón que impulsa una acción”; también, “el concepto de motivación nace de los términos en latín *motus* (movido) y *motio* (movimiento), y es por ello que para la filosofía esta es el conjunto de motivos (rationales o no) que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de los objetivos” (Diccionario filosófico en línea).

En la educación, el motivo y la causa que impulsan el aprendizaje del inglés se ve afectado por factores externos e internos. Se esperaba que la razón por la cual el niño y la niña aprenden inglés fuera el deseo de adquirir un nuevo conocimiento; sin embargo, esta motivación intrínseca no es siempre el caso. Por ello, el docente debe implementar una serie de acciones para promover el ansia y la inclinación por esta lengua.

Dos términos muy comunes dentro de este marco son la motivación intrínseca y extrínseca. Diferentes autores definen estos conceptos de la siguiente manera:



- 1) La **motivación intrínseca** se produce cuando las personas están internamente motivadas para hacer algo, ya que les da placer o creen que es importante o sienten que lo que están aprendiendo lo es.
- 2) La **motivación extrínseca** entra en juego cuando un estudiante se ve obligado a hacer algo o actuar de cierta manera debido a factores externos a él o ella (como las buenas calificaciones o el dinero). Incluso, esta se crea para evitar algo como un castigo o la ausencia de un privilegio.

Tomado de *Aplicación de la Motivación en la Educación*. Consultado el 19 de abril de 2011. Recuperado de (<http://elaprendizaje.com/395-aplicacion-de-la-motivacion-en-la-educacion.html#ixzz1JRPQuf1u>>).

Estos tipos de motivación se reflejan en las acciones que llevan a cabo los niños y niñas para alcanzar sus metas. De la misma manera, las metas se clasifican en extrínsecas e intrínsecas. Por ejemplo, si a un escolar que está empezando a regular la motivación por una tarea (motivación intrínseca) se le pone a funcionar en un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), es posible la prevalencia de este último.

Otros modelos de metas son los siguientes:

*Metas extrínsecas:* uno de los tipos más comunes en los niños y las niñas es aquella de integración al grupo social. Su fin es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia. Otro ejemplo sería el mantenimiento del autoconcepto, en el cual los objetivos se subordinan a preservar o aumentar la autoestima. A través de ellas, se busca un beneficio ajeno al contenido de la labor, como son los premios, reconocimientos públicos por parte de padres y educadores, recompensas, entre otros.

*Metas intrínsecas:* la preocupación central del estudiante es comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, ambicionar el conocimiento y experimentar el progreso o el dominio de una habilidad.

## B. La motivación en el aula

A continuación, Alonso (1997) y Huertas (1996) exponen de forma detallada cómo se aprecia la motivación en el aula:

La motivación en el aula está marcada por las particularidades de cada modelo de enseñanza existente. El currículo (todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender conceptos, procedimientos y actitudes) abarca también aquellos medios a través de los cuales la escuela proporciona estas oportunidades. El diseño curricular base de un determinado sistema educativo está condicionado históricamente por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una cultura.

### **1.1. Modelos teóricos de la motivación en el aula**

**Modelos organicistas:** Estos modelos son evolutivos y enfatizan el desarrollo. El bebé empieza manifestando sus necesidades primarias y a medida que progresa, se le van presentando otras de manera que podrá ir avanzando hacia la felicidad y la autorrealización. Para el psicoanálisis, este camino será algo más tortuoso, aunque cargado de deseos. Como fuere, la metáfora esencial de estos modelos es pues, la vida, el camino del desarrollo, las rutas por las que otros ya pasaron y que debemos atravesar. En la educación, esta se plasma en su interés por centrarse en las etapas evolutivas del individuo. Y la motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita un impulso hacia el cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar esta tendencia natural y evitar que se pierda.

**Modelos contextualistas:** Acepta un fuerte marco genético pero valora la experiencia social del sujeto, combinando así las perspectivas centradas en el aprendizaje con las del desarrollo. La metáfora esencial de estos modelos es la historia. La educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los alumnos están muy alejados de sus habilidades, el clima social del aula comienza a ser relevante, también las funciones y las actividades. Lo motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje.

**Modelo Socioeconómico (TSH):** Lev Semiónovich Vygotsky, psicólogo ruso, no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica dialéctica son aplicables a esta problemática. La transición desde el plano inter al intra-psicológico es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo (**ZDP**). Vygotsky afirmó que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la ZDP y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento.

Otro concepto interesante desde la perspectiva socio-histórica es que si el vehículo de transmisión de las funciones psicológica es social, se debe estudiar el desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual este interactúa dialécticamente con la cultura. Y finalmente, otro aspecto importante es la mediación instrumental y semiótica que es el producto del desarrollo cultural. Vygotsky pensaba que las funciones psíquicas superiores tuvieron su origen en la historia de la cultura.

### ***1.2. El docente y su papel en la motivación***

Durante el período de aprendizaje el educador es el intermediario y mediador entre el conocimiento y el estudiante. Por ende, es una de las principales fuentes de motivación para los niños y las niñas. De ahí, que su papel se divide en diversas funciones:

**a. Tarea:** Esta dimensión hace referencia a la selección y presentación de las tareas propuestas en función de los objetivos curriculares. Estructurar las clases de forma multidimensional favorece la autonomía por parte del alumno y facilita la apreciación de la labor elegida como más interesante. Las actividades de dificultad intermedia son las que más favorecen la motivación. Finalmente, cabe observarse que si estas se presentan refiriéndose al producto final, entonces facilitamos la reflexión sobre el proceso y la motivación. Esto supone una fragmentación de la actividad.



**b. Autoridad:** El punto relevante es determinar el modo en que deben articularse los aspectos relacionados con el manejo de la autoridad en la clase para que contribuyan a una mejor motivación por el aprendizaje. Existen pues profesores muy permisivos, otros autoritarios y finalmente otros que siendo democráticos o colaboradores logran de manera indirecta un buen control de la clase.

**c. Reconocimiento:** El elogio cuando es dado por una figura relevante o de gran poder (padre, madre, docente, encargado, etc) tiene una gran resonancia en el niño y la niña. Por ello, es importante considerar qué y cómo se lleva a cabo. Lo deseable sería que el profesor exalte el esfuerzo y el progreso personal insistiendo en los errores que son parte del proceso de aprendizaje. El enaltecimiento en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula lo cual promueve un esquema relacionado con la exhibición o lucimiento y no con el aprendizaje, esto es diferente cuando la información elogiosa se realiza en privado.

**d. Grupos:** Trabajar en cooperación con otros compañeros tiene ventajas motivacionales extrínsecas desarrollando el patrón de motivación por aprendizaje frente al de lucimiento. Además resulta terapéutico para los alumnos que han desarrollado miedo al fracaso.

**e. Evaluación:** Actualmente, existen diversos modelos de evaluación tales como por competencia, cualitativos, cuantitativos, de observación, entre otros. Estos se enfocan en diversos aspectos del aprendizaje y el resultado final afecta la motivación del estudiante.

Los tipos de evaluación se agrupan de acuerdo a manera en que se presentan la valoración o nota final. Estas dimensiones no son excluyentes entre sí, y muchas veces hay más de una presente en el mismo modelo.

*Dimensión norma-criterio:* el hecho de dar a los alumnos información normativa, es decir explicar las reglas que deben ser respetadas y que son medidas para ajustar conductas sobre el rendimiento, favorece la percepción de que el niño o la niña es dependiente de su capacidad para acatar las normas o realizar las actividades con base en ciertos parámetros.

*Dimensión proceso-producto:* si el producto final es el fin de la evaluación, hace que el alumno concentre sus esfuerzos en el nivel de ejecución y el resultado, olvidando el proceso. Si fallara, intentaría hallar excusas que salvaran su autoestima o se dejaría llevar por el miedo al fracaso. El componente del esfuerzo frente al de la habilidad permite incrementar el rendimiento en los segundos intentos. Si se piensa sólo en el proceso, existe el riesgo de perder de vista el objetivo final y que este sea distinto a lo esperado.

*Dimensión pública-privada:* el clima de competencia se da cuando se favorecen las comparaciones por medio de evaluaciones públicas. La información privada enfoca su atención en el trabajo personal y en el modo de superar posibles errores en su propio proceso de aprendizaje.

**f. Tiempo:** Controlar con cierta tolerancia los tiempos medios para la resolución de tareas suele ser conveniente sobre todo en el caso de los alumnos más lentos que suelen ser los de más bajo rendimiento. Se trata de hacer asignaciones especiales para estos casos sin alterar el ritmo de la clase.

*Tomado de* Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé, cap. 1 y 2

Huertas, J. A. (1996), "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula", en: *Motivación. Querer aprender*, Aique, Buenos Aires, pp. 291-379. Consultado el 07 de abril de 2011.

Recuperado de <<http://www.youblisher.com/p/107442-Motivacion-en-la-Educacion/>>.

### C. ¿Qué hacer para motivar a los alumnos?

De acuerdo con el DRAE, el concepto de éxito (del lat. *exĭtus*, salida) se define como “el resultado feliz de un negocio, actuación, etc. o la buena aceptación que tiene alguien o algo.” Esto, en términos educativos, es visto como la aprobación de un curso, una materia o una prueba. También, se mide por medio de los logros académicos e intelectuales que un niño o niña reciba de sus maestros y padres. Cuanto mayor éxito tenga una persona, esta experimentará una mayor motivación.

Por el contrario, el fracaso es conceptualizado como “el malogro de una pretensión o proyecto” (DRAE). Además, se acuñan, como términos relacionados, *destrucción* y *frustración*. Si se piensa en el ámbito educativo, se puede presumir que los resultados son devastadores para los aprendices. Más aún, si se acumulan los fracasos, las expectativas

de éxito disminuyen notablemente; por lo tanto, conviene propiciar una reducción del fracaso en las experiencias escolares.

Eva María Pérez Puente (2006) indica que:

Algunos autores y especialistas piensan que el contexto familiar y social desfavorece la motivación ya que no valora el esfuerzo en la adquisición de capacidades y competencias. Lo anterior puede ser parcialmente cierto. Pero esto implica atribuir la responsabilidad a las actitudes personales con que acuden a la escuela y a factores externos. Como consecuencia de esta atribución a contextos fuera de la escuela, numerosos docentes consideran que es muy poco lo que puede hacerse por motivar a los alumnos, de modo tal que el esfuerzo no tiene sentido. La autoestima de los educadores y los educandos está baja en tanto se sienten incapaces de alcanzar los logros educativos esperables.

*Tomado de* Pérez, E. (2006). *Las Webquests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. Tesis doctoral para optar por el título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona. Consultado el 09 de Abril de 2011. Rescatado de <[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1292/02.EMPP\\_CAP\\_2.pdf?sequence=3](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1292/02.EMPP_CAP_2.pdf?sequence=3)>.

Para ilustrar en detalle cómo se manifiesta la motivación en el aula, Alonso (1997) y Huertas (1996) describen elementos y acciones que guían el trabajo docente. Por ello, este apartado muestra acciones concretas de parte del docente y el estudiante:

### ***Coordenadas para orientar la intervención motivacional***

El proceso de motivación en el aula es muy particular y propio de cada contexto; ya que, cada niño y niña persigue diferentes metas académicas. Pero a través de procesos de investigación se han logrado encontrar aspectos en común que promueven la motivación al aprendizaje de una segunda lengua. Entre los cuales pueden mencionarse:

**a. Deseo de dominio y experiencia de la competencia:** Cuando el profesor se encuentra con alumnos que manifiestan este tipo de motivaciones, es fácil inferir que se trata de personas con deseos de aprender. La pregunta que deberían hacerse los docentes es qué

características la actividad docente posee a fin de que los alumnos comprendan que lo que está en juego realmente es la adquisición de competencias.

**b. Deseo de aprender algo útil:** El no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede ser desmotivante incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias. Se considera mejor ser competente en algo que resulta de provecho para el aprendiz y para otros, que en algo que no se sabe para qué es útil.

**c. Deseo de conseguir recompensas:** A menudo se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje sino lo que se puede conseguir con él, y es cierto en gran medida. Sin embargo, cuando el nivel inicial es muy bajo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel elemental de destreza para disfrutar la actividad educativa, el uso de estímulos puede ser útil.

En este sentido, el halago constituye una recompensa social al esfuerzo y afecta positivamente sobre las motivaciones intrínsecas, al mismo tiempo, puede tener un valor informativo. En otras condiciones, las recompensas pueden tener consecuencias no deseadas, en tanto que un elogio puede ser considerado una forma de control. Por otra parte, si el estímulo fuera algo tangible, puede generar un efecto negativo de modo que los alumnos sólo trabajen por ella.

**d. Necesidad de la seguridad que da el aprobado:** La necesidad de conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar los resultados visibles más que al proceso educativo, considerando que este no implica tanto memorizar como aprender.

Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen de los alumnos, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico. Consecuentemente, será preciso reflexionar sobre las implicaciones de los modos de evaluar para determinar cómo cambiarlos a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

**e. Necesidad de preservar la autoestima:** El miedo al ridículo y a perder la estima personal frente a los demás produce una inhibición en el niño para pedir aclaraciones cuando no se sabe. Este comportamiento trae perjuicios obvios en el aprendizaje del infante. Así mismo, una preocupación excesiva por la estima personal, puede llevar a un alumno a priorizar formas de estudio inadecuadas para profundizar en su aprendizaje.

Pero la preocupación por la estima también puede generar efectos positivos, se ha observado por ejemplo que ante el fracaso, los alumnos que habían desaprobado un curso o año escolar, tendían a aprobar en la segunda oportunidad cuanto mayor era su preocupación por quedar bien.

**f. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta:** La preocupación por actuar de forma independiente puede tener consecuencias positivas en lo que refiere al trabajo escolar. Pero para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal es necesario que se muestre el trabajo escolar como una actividad liberadora y potenciadora de la libertad personal y no como una impuesta que solo beneficie a otros.

**g. Necesidad de la aceptación personal incondicional:** Es necesario que los docentes bilingües revisen las pautas generales y específicas del actuar docente; así como, la interacción verbal y no verbal con las que se comunican con los educandos. Es demostrar por medio de palabras y lenguaje corporal la aceptación incondicional hacia los niños y niñas y el genuino interés en su progreso personal.

Tomado de Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé, Barcelona. Cap. 1 y 2

Huertas, J. A. (1996), "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula", en: *Motivación. Querer aprender*, Aique, Buenos Aires, pp. 291-379. Consultado el 07 de abril de 2011.

Rescatado de <<http://www.youblisher.com/p/107442-Motivacion-en-la-Educacion/>>.



## TEMA 2. NIVELES DE DESARROLLO FÍSICO, COGNITIVO, AFECTIVO Y LINGÜÍSTICO


A lo largo de la adquisición de una segunda lengua en la edad preescolar, existen cuatro niveles que afectan este proceso. Por lo tanto, el futuro docente de preescolar debe conocerlos para actuar en favor de su desarrollo integral.

**a. Nivel físico:** todo ser humano posee los mismos órganos del habla que son controlados por el cerebro. La motricidad fina completa su desarrollo a los doce años de edad; es decir, en ese momento los músculos del habla (el aparato fonador) ya se han adaptado al idioma materno. Esa es la razón por la cual los adultos casi siempre tienen un acento cuando aprenden una segunda lengua.

**b. Nivel cognitivo:** cognición es la asimilación mental del ambiente y de la experiencia personal que cada niño y niña tiene con su entorno, y el lenguaje es parte de esto. Piaget emplea el término “equilibrio” para referirse al desarrollo intelectual, pues en este proceso, al principio, existe incertidumbre y tensión. Pero dichos estados se pueden solucionar o aclarar mediante la asimilación mental, la cual conduce al entendimiento y al equilibrio interno.

Para el niño y la niña, el desequilibrio no es una tensión que deba evitarse, sino una motivación. Con el adulto sucede lo contrario, pues quiere evitar toda clase de nerviosismo y por eso no está dispuesto a aprender un nuevo idioma ni a entrar en un ambiente totalmente desconocido. Por eso, para aprender un segundo idioma, se debe ser, en cierto sentido como niños: curiosos y confiados.

**c. Nivel afectivo:** en los primeros intentos de comunicarse en un segundo idioma, es natural cometer errores. El aprendiz muestra sus puntos débiles y esta vulnerabilidad no es fácil de manejar. El proceso empeora en muchas ocasiones porque se levantan o evitan situaciones potencialmente “incómodas” desde la perspectiva educativa. Los prejuicios, la mayor parte de las veces, se muestran más en los actos que en las palabras. Las acciones no verbales espontáneas desarrolladas por el docente pueden expresar un rechazo subconsciente hacia la lengua y la cultura que se quiere enseñar. Como consecuencia de este comportamiento, el infante imita al docente y podría desarrollar un rechazo por esta lengua.



**d. Nivel lingüístico:** la lingüística provee dispositivos muy útiles para la comprensión del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En primer lugar, brinda una comparación entre la estructura del idioma materno con la del segundo; lo que permite descubrir el origen de ciertos errores y sirve de preparación para estudiar y aprender el idioma gradualmente.

### TEMA 3. CONCEPTOS PRESENTES EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE A EDAD PREESCOLAR

La enseñanza del idioma inglés en la etapa preescolar se ha convertido en un elemento indispensable del currículo. Esto presupone que el educador bilingüe está capacitado para potenciar la adquisición de una segunda lengua en los niños y las niñas de educación inicial. Por lo tanto, para el profesional de la primera infancia de la Uned es crucial conocer estos conceptos y nociones, con el fin de apoyar y brindar su pericia durante los procesos de aprendizaje.

Estos términos estarán presentes a lo largo de las diferentes lecturas relacionadas con la educación bilingüe. Además, serán utilizados en los proyectos de investigación y observación que forman parte de este curso.

Por ende, se recomienda leer a profundidad los siguientes conceptos tomados y adaptados del Centro Virtual Cervantes, del Diccionario de Lingüística de Theodor Lewandowski y de las propuestas del educador George Morrison.

#### *Actividad lúdica*

Dícese de lo perteneciente o relativo al juego. El juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. La lúdica forma parte constitutiva de los individuos y de su desarrollo. Este concepto es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano de comunicarse, sentir, expresarse y producir una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, los cuales conducen a gozar, reír, gritar e inclusive llorar.

Su etimología es una fusión del latín *ludus* (juego) y del griego *logos* (conocimiento racional). La ludología es la ciencia que enseña toda una técnica y métodos pedagógicos para jugar.

El juego, según su definición pedagógica, es una estrategia que, además de enseñar, tiene el propósito de minimizar la ansiedad y producir placer y alegría. Las principales razones para aplicarlo como método pedagógico son:

1. El juego es la actividad más auténtica de la infancia (María Montessori).
2. El juego es el grado más elevado de desarrollo en el niño (Federico Froebel).
3. Los adultos solo juegan con los niños cuando están realmente felices (Jean Piaget).
4. Se define al juego como una realización insatisfactoria (Sigmund Freud).

### *Adquisición de segundas lenguas*

El término “adquisición de segundas lenguas” es utilizado unas veces en contraposición al de aprendizaje y otras como su sinónimo. La tendencia dominante en la actualidad consiste en emplearlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje.

La investigación sobre este tema acuñó el término para designar el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiz desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en un idioma que no es el materno para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos estadios sucesivos de dominio del idioma (básico, principiante, intermedio, avanzado y *native-like*), que se presentan en un orden de adquisición natural. Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico debe superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así se dará una apropiación de datos (*intake*) realmente efectiva. Las estructuras lingüísticas resultan comprensibles gracias a la situación, el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo del alumno.

### *Bilingüismo social*

El concepto de bilingüismo se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos idiomas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente individual y otra social. Por este motivo, es objeto de estudio de distintas disciplinas (Sociolingüística, Psicolingüística, Neurolingüística, Pedagogía, y otras).



Desde la perspectiva social, se apunta ante todo la normalidad del fenómeno: se calcula que la mitad de la población mundial es bilingüe funcional, esto es, usa una u otra lengua según el acontecimiento comunicativo que se produzca. Entre los factores históricos para explicarlo, cabe destacar el colonialismo, las migraciones, la unificación política de territorios, las zonas fronterizas y los cambios demográficos.

Las posibles situaciones de bilingüismo social expuestas por Appel y Muysken (1986), se exponen a continuación:


1. Coexistencia en un mismo territorio de dos comunidades monolingües (por ejemplo, una población colonizadora y una colonizada)
2. La totalidad de la población es bilingüe (así, en muchas comunidades de India y África)
3. Existencia de un grupo monolingüe, habitualmente dominante, y otro, minoritario, bilingüe (por ejemplo, el caso del inglés en relación con el galés).

En todo caso, en las comunidades bilingües, cada lengua tiende a utilizarse en contextos distintos y para usos sociales diferentes, lo cual puede dar lugar a situaciones de desigualdad funcional de lenguas.

El bilingüismo también entraña una dimensión educativa. Así, hay unos modelos educativos que pretenden el bilingüismo aditivo, esto es, cuyo objetivo es dotar a los aprendientes de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (modelos pluralistas), y otros que pretenden lo contrario, es decir, el bilingüismo sustractivo o asimilación del alumno a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y cultura (los modelos asimilacionistas).

### *Diversidad cultural*

Son las diferencias de acuerdo a raza, etnia, lengua, nacionalidad o religión existentes entre los distintos grupos dentro de la comunidad, organización o nación. Se dice que una escuela o una clase se la considera culturalmente diversa cuando, entre sus residentes, hay miembros de diversas agrupaciones étnicas y sociales.



### *Educación bilingüe*

Es la educación en dos idiomas. Normalmente se utilizan en la instrucción académica e incluyen todo el currículo escolar o la mayor parte.

### *Inglés como segunda lengua (ESL)*

Enseñanza en la cual los estudiantes con competencia limitada del inglés asisten a una clase especial de este idioma. Esto sucede en países donde la lengua materna es el inglés.

### *Inglés para hablantes de otras lenguas (ESOL)*

Es el término con el que se ha empezado a sustituir “ESL”, para la enseñanza en la cual los estudiantes con una competencia limitada del inglés asisten a una clase especial de esta lengua.

### *Inmersión lingüística*

Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en un idioma diferente de la L1 de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo, se crea en el aula un contexto de adquisición, donde la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión.

Dentro de los programas de inmersión, cabe distinguir diferentes tipos. La inmersión temprana se lleva a cabo desde el inicio de la escolarización; mientras que, en la tardía, la lengua se introduce en uno de los últimos cursos de la enseñanza primaria. Según sea el grado de inmersión en la L2; se habla de total, cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo, y de parcial, cuando el primero y segundo idioma funcionan alternativamente como medio de comunicación en el aula.

### *Lengua materna (L1)*

Louise Dabène, profesora de la Universidad Stendhal de Grenoble, describe lengua materna como “la primera lengua adquirida o la lengua que se conoce mejor, incluso cuando ésta lengua no es la lengua hablada por su madre.”

Es decir, la lengua primera o primaria, adquirida en la infancia, se asocia a la valoración subjetiva del individuo con respecto a otras que conoce. En otras palabras, la lengua adquirida de forma natural y mediante la interacción con el entorno inmediato, sin intervención pedagógica y con una actividad mínima, o sin ella, de reflexión lingüística consciente es la que se nombra como lengua materna.

### *Segunda lengua (L2)*

Lengua que ha de aprenderse o se está aprendiendo por oposición a otras estudiadas anteriormente por los niños y niñas. Se adquiere con fines de conveniencia, por necesidad (en el caso de inmigrantes) o, más comúnmente, para utilizarla como lingua franca. En algunos países, tradicionalmente se llama “lengua extranjera” a las materias escolares relacionadas con adquisición de un idioma foráneo.

*Conceptos adaptados de:*

1. Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2011.
2. □[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilingsoc.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingsoc.htm)□
3. Lewandowski, Theodor *Diccionario de Lingüística*.. Ediciones Cátedra, S.A. Madrid.
4. Morrison, George. (2005). *Educación Preescolar*. Pearson, Prentice Hall: Madrid. España. 9.ª Edición.



### Ejercicios de autoevaluación

Con base en el capítulo 1, sus conocimientos previos y su experiencia profesional, realice las realice las siguientes actividades. Posibles respuestas en la pág. 116.

1. Asocie los conceptos y nociones de la enseñanza del inglés con su correspondiente definición. Un concepto sobra.

Concepto	Definición
a. Actividad lúdica	( ) La lengua primera o primaria adquirida en la primera infancia.
b. Adquisición de segundas lenguas	( ) Tiene por objetivo dotar a los aprendientes de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (modelos pluralistas).
c. Bilingüismo social	( ) Países donde la lengua materna es inglés, se imparten clases de idioma especial para estudiantes que no dominan la lengua.
d. Diversidad cultural	( ) Lengua que ha de aprenderse o que se está aprendiendo por oposición a otras lenguas adquiridas anteriormente por los niños y niñas.
e. Educación bilingüe	( ) El programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes.
f. ESL	( ) Se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas.
g. ESOL	( ) Diferencias de acuerdo a raza, etnia, lengua, nacionalidad o religión existentes entre los distintos grupos dentro de la comunidad, organización o nación.
h. Inmersión lingüística	( ) Relacionado al juego. Necesidad del ser humano que lleva a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones.
i. Lengua materna	( ) La educación en dos idiomas simultáneamente.
j. Segunda lengua	( ) El conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiz desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en un idioma no materno para la comunicación.
K. Bilingüismo aditivo	

2. Con base en la teoría de la motivación leída en este capítulo, analice los elementos que se encuentran presentes en estos estudios de casos. Ambos son situaciones ficticias y no corresponden a una investigación real.

*Caso 1: Leonardo*

Leonardo fue considerado un estudiante de motivación alta según los resultados obtenidos en el examen inicial. En dicho cuestionario se señalaba su interés por las buenas notas, los premios que le daban sus padres y la oportunidad de ser el capitán del equipo de fútbol. Al parecer, de la clase de inglés no le interesaban las actividades como cantar, ni los libros, ni nada le llamaba la atención. De hecho, esta asignatura ocupaba un cuarto lugar en sus preferencias. Este es el segundo año que Leonardo lleva inglés en la escuela y sus padres están muy contentos con el progreso que ha hecho este año. Sin embargo, su mamá no sabe nada de este idioma y siempre dice que es muy difícil.

A. Responda las siguientes preguntas con base en el caso 1:

1. ¿Cuál es la motivación de Leonardo para aprender?
2. ¿Es esta motivación intrínseca o extrínseca? Explique.
3. ¿Cómo podría afectar a Leonardo la opinión de la madre acerca del inglés?



*Caso 2: Nicole*

Nicole es una maestra de preescolar bilingüe. A ella le gusta mucho trabajar con niños y niñas. Sin embargo, cree que aprender inglés es muy sencillo. Por ende, las actividades propuestas son muy difíciles para sus alumnos; usualmente, no las completan o termina dándoles las respuestas. Ella espera que todos los y las estudiantes aprendan a un mismo ritmo.

Es una educadora muy permisiva, deja que los niños hablen en español en la clase de inglés y se formen en grupos muy grandes para actividades colaborativas. En estos grupos no se definen funciones ni se dan normas para trabajar; de ahí, que todos se copian unos a otros. Durante las lecciones de inglés, los niños y niñas se concentran en terminar lo asignado para recibir una estrellita o un sellito como premio de su trabajo. Nicole tiende a reconocer el trabajo final cuando este se termina a tiempo y está completo. Además, al final de la clase destaca solamente a los niños y niñas que reciben estrellita o sellito. Casi siempre son los mismos alumnos los que son nombrados, porque hay estudiantes más lentos y no logran terminar en el tiempo estipulado por la maestra.

B. Complete el siguiente cuadro con la lectura del caso 2. Indique para cada característica lo que hace la maestra Nicole y cómo podría mejorarlo.

Responsabilidades del profesor	Lo que hace Nicole	Cómo debería hacerlo
Tarea		
Autoridad		
Reconocimiento		
Trabajo en grupo		
Evaluación		
Tiempo		

## Autoevaluación

Al finalizar el capítulo 1, puedo :

A. Definir los conceptos de motivación, motivación intrínseca, motivación extrínseca, elogio, éxito, fracaso, los modelos teóricos de la motivación, aspectos comunes en la motivación infantil, el papel del docente en la motivación escolar, actividad lúdica, adquisición de segundas lenguas, bilingüismo social, diversidad cultural, educación bilingüe, ESL-ESOL, L1, L2 e inmersión lingüística.	<input type="radio"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> No <input type="checkbox"/>
B. Analizar casos educativos a la luz de la teoría de la motivación escolar en la educación inicial.	<input type="radio"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> No <input type="checkbox"/>
C. Comparar y contrastar experiencias personales en la educación preescolar bilingüe con la teoría presentada.	<input type="radio"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> No <input type="checkbox"/>
D. Identificar los niveles de desarrollo del niño y la niña en la etapa preescolar.	<input type="radio"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> No <input type="checkbox"/>
E. Seleccionar los conceptos y nociones pertinentes a los proyectos de investigación y observación para ser aplicados correctamente.	<input type="radio"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> No <input type="checkbox"/>
F. Parafrasear los términos relacionados con la enseñanza del inglés a edad preescolar.	<input type="radio"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> No <input type="checkbox"/>





# MÉTODOS Y TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

---

# 2

## Sumario

- ✓ Total Physical Response
  - ✓ Audiolingual
  - ✓ Directo o Natural
  - ✓ Comunicativo
    - ✓ Eclético
- ✓ Técnicas y materiales





## Capítulo 2

### MÉTODOS Y TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Este capítulo describe los métodos de la enseñanza del inglés más comunes en la educación actual. Cada uno abarca los materiales, las actividades y la evaluación que se lleva a cabo en las clases de inglés. Además, se exponen ejemplos de técnicas y elementos utilizados en la educación bilingüe preescolar.

#### Objetivo general

Analizar los métodos y técnicas que se utilizan en la enseñanza del inglés en el área de preescolar para evaluar las técnicas, los métodos y los materiales empleados hoy en las clases costarricenses.

#### Objetivos específicos

- 1) Identificar las ventajas y desventajas de cada método y enfoque para la educación preescolar bilingüe.
- 2) Comparar los diferentes enfoques metodológicos para seleccionar el más apropiado para la educación preescolar bilingüe de Costa Rica.
- 3) Asociar los materiales educativos y actividades didácticas con cada enfoque estudiado.

## TEMA 1. MÉTODO DE TOTAL PHYSICAL RESPONSE (T.P.R)

Este método fue desarrollado por James Asher en 1977; sin embargo, más de tres décadas después, sigue siendo relevante en la educación preescolar bilingüe. Su objetivo es asociar el lenguaje con una serie de acciones sencillas y que son fácilmente comprendidas por el niño y la niña. Asher destacó que los infantes, durante el aprendizaje de la lengua materna, primero escuchaban y posteriormente hablaban y sus respuestas auditivas eran acompañadas de respuestas físicas como: moverse, mirar, atraer, extender, entre otras. Después de observar mucha ansiedad por parte de los niños y las niñas en el aula, se pensó en un método que los librara de estrés y cohibición. Las clases de idioma por medio del método T.P.R. se encuentran enriquecidas con actividades para estimular la parte auditiva y motora, ya que el estudiante escucha una indicación y efectúa la acción. Otros beneficios son la estimulación y crecimiento de la memoria al combinar los dos hemisferios del cerebro.

Dentro de las actividades lúdicas más representativas está *Simon says...* (Simón dice), canciones, poesías e inclusive cuentos que pueden ser dramatizados para enfatizar el significado de las acciones y entretener a los niños y niñas. Otros ejemplos de actividades de clase, los pueden encontrar en las siguientes direcciones:

< <http://www.youtube.com/watch?v=x1ImsEkqJhE&feature=related>>.

< <http://www.youtube.com/watch?v=cgLeFQUATyg&feature=related>>.

Algunas desventajas de este método son que no todos los conceptos pueden ser explicados o descritos por medio de acciones, es decir, se utiliza para nociones concretas y acciones simples; otro punto en contra es que no todos los educadores a falta de habilidad histórica, se sienten cómodos actuando o porque no creen que la dramatización sea útil.



## TEMA 2. MÉTODO AUDIOLINGUAL

Este enfoque se concentra en la habilidad de hablar y escuchar (destrezas de conversación) más que en la gramática y traducción. Algunas de sus características son que los contenidos se exponen en forma de diálogo y son presentados por medio de grabaciones de audio o video. Estas herramientas de audio buscan la estimulación auditiva que ayuda al alumnado a familiarizarse con la pronunciación, entonación y tiempos naturales en los que se desarrolla una conversación.

Se fomenta la imitación del acento y memorización de las estructuras y el vocabulario incluido en los diálogos. La gramática no se enseña explícitamente; sin embargo, se promueve que las frases sean estructuralmente correctas, de ahí que la repetición es una actividad constante en este enfoque. Al no promoverse la traducción, el educador utiliza exclusivamente la segunda lengua o idioma meta.

Una de las ventajas para la enseñanza del inglés a nivel preescolar es que no se enfoca en la gramática ni en patrones de lectura y escritura, pues estas habilidades aún no se han desarrollado a esa edad. Sin embargo, solo se concentra en diálogos y conversaciones modelo (es decir, correctas en su gramática y fonética), dejando de lado actividades lúdicas y la enseñanza explícita de vocabulario, esta última, muy importante en el desarrollo léxico de los infantes.

## TEMA 3. ENFOQUE NATURAL O DIRECTO

Se define el enfoque Natural o Directo con base en la información destacada en el Centro Virtual Cervantes y la autora Larsen-Freeman. Estas fuentes indican que la propuesta metodológica de Krashen (1983), sobre la distinción entre adquisición y aprendizaje se utiliza como fundamento teórico al enfoque natural. Esta hipótesis explica que adquirir y aprender un idioma son dos procesos mentales diferentes.

Según Krashen, la adquisición de una segunda lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante el cual el aprendiz desarrolla —al igual que hacen los niños en la lengua primera— la competencia para la comunicación. Sin embargo, esta destreza es gramaticalmente correcta y enfatiza mucho la corrección de errores.

Al igual que el método audiolingual, el enfoque natural aborda la lengua meta directamente sin traducción para el L1. Esto es ventajoso ya que las clases son realizadas totalmente en L2 desde el inicio, a través de situaciones basadas en la vida real. Otro aspecto positivo es que los contenidos se ilustran a través de objetos reales, dibujos, fotos, gestos, y demás otros recursos que permitan al niño y la niña asociar el significado de la lengua extranjera directamente. Finalmente, se promueve la interacción comunicativa entre estudiantes, lo cual permite el trabajo colaborativo y elimina la ansiedad que provoca la labor individual.

Por el contrario, el enfoque natural o directo presenta desventajas al utilizarse en la etapa preescolar. Uno sería el uso de la escritura en ejercicios de complete, respuesta breve y dictados. Además, evitar la traducción a la lengua materna durante las clases genera estrés y tensión en aquellos infantes que no logran entender las instrucciones. Finalmente, como la actividad central son conversaciones y diálogos, los juegos y otras actividades lúdicas se obvian.

*Adaptado del Diccionario de Términos Clave ELE. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 24 de abril de 2011.*

*Recuperado de*

*<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm)>.*

*Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUP.*

#### TEMA 4: ENFOQUE COMUNICATIVO

Este enfoque es definido de la siguiente manera:

La meta de este enfoque es hacer que los alumnos se hagan competentes comunicativamente. Esto presupone una madurez intelectual que no es siempre compatible con la niñez; debido a que, el simple conocimiento de las formas de la lengua meta, su significado y funciones, es insuficiente. En otras palabras, el niño y la niña requieren escoger entre diferentes estructuras la que mejor se aplica a las circunstancias de la interacción entre él / ella y el oyente de acuerdo a un contexto social específico. Lo anterior es una destreza lingüística que aún no es dominada en la lengua materna, mucho menos lo será en el idioma meta.

Por ejemplo, un juego de pregunta-respuesta donde se usan estructuras preestablecidas como *What day is today? \_ Today is Tuesday* no es apto

para el enfoque porque ambos conocen la respuesta, y no hay, por lo tanto comunicación real.

Por el contrario, algunas de las ventajas para el aprendizaje al utilizar este enfoque es que sólo se usa material auténtico en L2: canciones, videos, e inclusive textos se reproducen en inglés. Además, se explotan actividades de conversación en pequeños grupos, de esa forma, se maximiza el tiempo de uso de la lengua por los alumnos. Finalmente, esta metodología provoca menos estrés y ansiedad en los alumnos porque no precisa de comunicación libre de errores gramaticales y fonéticos.

*Tomado de* Gonçalves de Freitas, L. (2004). Texto 13 (Módulo 3). (Título original "Metodologias de ensino de Língua Estrangeira). Traducido por Gonzalo Abio (CEDU-UFAL) a partir del texto original tomado de la Internet. Consultado el 20 de abril de 2011. Recuperado de <<http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm>>.

## TEMA 5. MÉTODO ECLÉCTICO

Según el *Diccionario de la Real Academia*, este enfoque integra elementos propios de otros métodos con el fin de enriquecer el aprendizaje del estudiante. Pertenece a la escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas aparentemente mejores o más verosímiles, aunque procedan de diversos sistemas.

En otras palabras, este método es una combinación de los aspectos positivos de cada corriente metodológica de acuerdo con la situación educativa de los niños y niñas. Un detalle a favor es el logro de un mayor número de los objetivos, ya que el alcance de la combinación de aspectos metodológicos es más amplio que el de uno especializado.

Otra ventaja es su parte práctica, pues mediante una metodología ecléctica se puede transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia que satisface las necesidades y características propias de un grupo de estudiantes de preescolar. Es decir, este nivel de especificidad hace que las experiencias de aprendizajes sean únicas e irrepetibles y no puedan ser utilizadas en otros grupos de estudiantes.

Para lograr el éxito educativo por medio del método ecléctico es imperante que los docentes conozcan a profundidad los demás métodos, enfoques y estrategias

metodológicas de donde se tomarán fundamentos para crear el nuevo método, es decir, si el profesional no sabe con certeza cuáles son los postulados positivos de las diferentes propuestas, lo que se lleve a cabo en la entrega de la docencia carece de validez. También en contra es la ausencia de materiales y actividades propias; de ahí que la clase se desarrolla por medio de una variedad de recursos adaptados o discordantes entre sí.

## TEMA 6. TÉCNICAS Y MATERIALES

A continuación, se presentan ejemplos de las posibles actividades y dinámicas para fomentar la educación bilingüe preescolar; la mayoría son juegos y actividades lúdicas que no involucran la escritura y la lectura, destrezas que no han sido desarrolladas a nivel preescolar.

### *Canciones e historias*

El uso de canciones e historias (cuentos, refranes, trabalenguas, poesías, por medio del método TPR y comunicativo, son muy comunes. Los niños y las niñas repiten y actúan las frases que se utilizan en estos relatos para asociar la acción con la palabra.

Algunos ejemplos en inglés, para niños y niñas, pueden encontrarse en los siguientes sitios:

<<http://sonrisasdemilcolores.blogspot.com/2009/09/ingles-con-los-juegos-de-sesame-street.html>>.

<<http://supersimplesongs.com/>>.

<[http://www.subingles.com/canciones\\_en\\_ingles\\_para\\_ninos](http://www.subingles.com/canciones_en_ingles_para_ninos)>.

<<http://www.cuentosparachicos.com/BIL/cuentosmodernos/Maisie1.htm>>.

### *Tarjetas de vocabulario (flashcards) y carteles*

En la etapa preescolar, la adquisición de vocabulario es fundamental. Por medio de la implementación de tarjetas de vocabulario y carteles, el infante puede asociar objetos con la pronunciación; además, puede utilizarse como estrategia de estudio en el hogar. Existe una gran variedad a nivel comercial; sin embargo, en repetidas ocasiones se hace

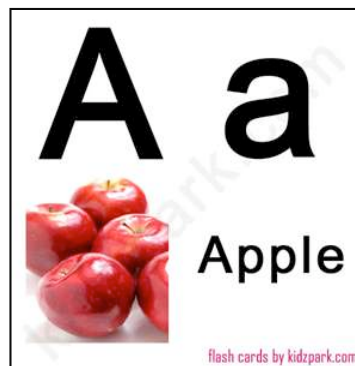
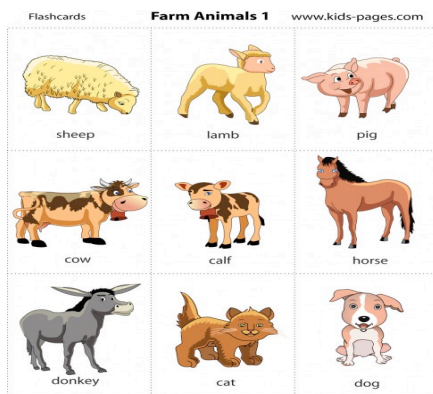
necesaria la creación de materiales para suplir un contenido particular. Puede encontrar este tipo de material en las siguientes direcciones:

<<http://www.esl-kids.com/flashcards/flashcards.html>>.

<<http://www.kids-pages.com/flashcards.htm>>.

<<http://www.eslkidstuff.com/>>.

Algunos ejemplos de *flashcards* y posters son:



Imágenes tomadas de <[http://www.kids-pages.com/folders/flashcards/Animals\\_2/page1.htm](http://www.kids-pages.com/folders/flashcards/Animals_2/page1.htm)>.

### Actividades prácticas

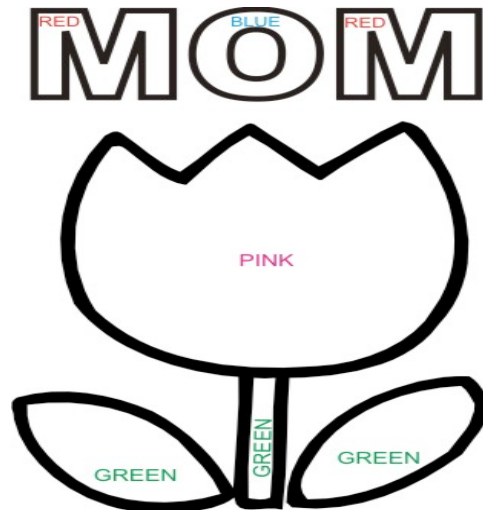
Para fomentar la destreza motora y la asociación de la imagen con la forma gráfica de la palabra, se pueden realizar actividades de asocie y de colorear en las cuales se evalúe si el niño y la niña son capaces de identificar lo que escuchan y ven.



Las siguientes ilustraciones son un ejemplo de lo que se llevaría a cabo en clase:

- 1) El niño y la niña escucha las instrucciones en el idioma meta.
- 2) Completa el ejercicio de forma individual o inclusive en grupo.
- 3) Se revisa la actividad por parte del profesor o en forma grupal.

Por ejemplo:



Ahmed. (s.f.). *Preschool Coloring Pages Collections 2011*. Consultado el 20 de junio de 2011. Recuperado del sitio: <http://4coloringpictures.blogspot.com/2011/02/preschool-coloring-pages-collections.html>.

### *Uso de la tecnología*

En la actualidad, los estudiantes de preescolar son ávidos respecto al uso del Internet, la televisión, la radio, así como a juegos interactivos en plataformas virtuales. Por ende, si la institución educativa y el docente cuentan con la ayuda de una computadora, proyector, Televisor, DVD y radio con lector de MP3 (MP4), con estos aparatos se facilitará la comprensión del idioma y mantendrá la atención de los niños y niñas por un mayor tiempo.

### *Actividades prácticas (Hands-on activities)*

Este tipo de tareas didácticas hace referencia a (la ejecución) de trabajos prácticos como maquetas, manualidades, carteles, entre otros. El propósito es la construcción de objetos que puedan ser utilizados posteriormente en exposiciones orales o como actividad final



de una unidad. Es decir, que la parte manual puede estar asociada con una canción o una película trabajada en la clase.

*Uso de utilería*

Se entiende por utilería el uso de títeres, muñecos, accesorios como ropa, pelucas, sombreros, anteojos, peluches e inclusive voces. Se emplea como complemento de algún otro tipo de actividad o como medio para desarrollar diálogos y demostrar actitudes desde la perspectiva de otro actor, o sea, en lugar de que solamente el docente realice las mímicas, las acciones y dé indicaciones, se trabaja con muñecos o títeres.



### Ejercicios de autoevaluación

Con base en la lectura del capítulo 2, sus conocimientos previos y su experiencia profesional, realice las siguientes actividades. Las posibles respuestas las encuentra en la pág. 116.

1. Complete el siguiente cuadro con las ventajas y desventajas de cada enfoque metodológico para la enseñanza del inglés a nivel preescolar.







Método o enfoque	Ventajas	Desventajas
Total physical response		
Audiolingual		
Natural o Directo		
Comunicativo		
Ecléctico		

2. Responda las siguientes preguntas de forma personal. Justifique sus respuestas con la información presentada en el texto o a través de alguna anécdota o experiencia previa.

- a) ¿Cuál método o enfoque de educación preescolar bilingüe es el más adecuado para Costa Rica? Explique su respuesta.
- b) ¿Cuál método o enfoque de educación preescolar bilingüe no se adapta al contexto educativo costarricense? ¿Por qué?
- c.) ¿Qué actividades conducen de mejor manera a la adquisición de una segunda lengua?
- d) ¿Cuáles actividades promueven limitaciones en su aplicación en una clase de preescolar bilingüe en el contexto costarricense?

## Autoevaluación

Al finalizar el capítulo 2, puedo :

A. Identificar las ventajas y desventajas de cada método y enfoque para la educación preescolar bilingüe.	 Sí <input type="checkbox"/>	 No <input type="checkbox"/>
B. Comparar los diferentes enfoques metodológicos para seleccionar el más apropiado para la educación preescolar bilingüe de Costa Rica.	 Sí <input type="checkbox"/>	 No <input type="checkbox"/>
C. Asociar los materiales educativos y actividades didácticas con cada enfoque estudiado.	 Sí <input type="checkbox"/>	 No <input type="checkbox"/>

### PROYECTO N.º 1. OBSERVACIÓN CLASE DE INGLÉS PREESCOLAR

**Instrucciones:** lea con detenimiento la descripción del primer proyecto del curso Inglés para Educadores de Preescolar (cód. 5032). La fecha de entrega de este proyecto, así como la tabla de evaluación, se encuentran en la *Orientación del curso*.

**Objetivo:** realizar una observación no participante de una lección de inglés en una institución preescolar o de primer grado del sector público.

### **Presentación:**

- ✓ De carácter individual.
- ✓ Escrito a máquina o por computadora a espacio 1.5, con márgenes de 2,59 x 1,9; en letra Arial, Palatino o Times New Roman número 12.
- ✓ El orden, la nitidez, la ortografía y el vocabulario formal académico serán tomados en cuenta para la nota final del proyecto.
- ✓ No es necesaria una portada en hoja aparte, pero es muy importante incluir el nombre completo, número de identificación, centro universitario y la materia en un encabezado en la primera página.

### **Trabajos fuera de la fecha establecida no serán recibidos.**

#### **Parte I. Descripción de la clase observada**

Esta parte consiste en la descripción de la lección observada. Debe utilizar la lista de cotejo que se ofrece a continuación, esta debe ser **detallada y objetiva**. La extensión es de dos páginas como mínimo.

Lista de cotejo:

- ✓ Enfoque o método utilizado, por medio de evidencia, ¿cuál es el método usado? ¿Se utilizó más de uno?
- ✓ Técnicas y actividades de clase: ¿qué usó el docente en la lección? Ejemplo: canciones, videos, juegos, hojas de trabajo; en grupo, parejas o individual.
- ✓ Materiales utilizados: ¿cuáles fueron los materiales y aparatos utilizados? Radio, pizarra, computadora, lápices, libros de trabajo, otros.
- ✓ Objetivos de la lección: ¿qué se esperaba obtener al final de esta lección?
- ✓ Evaluación: ¿cómo fueron medidos los objetivos de aprendizaje?
- ✓ Dominio del contenido por parte del docente: ¿cuánto mostró saber el docente acerca del idioma y las actividades?
- ✓ Manejo de clase: técnicas utilizadas para mantener la disciplina, el orden, dar instrucciones, corregir a los y las estudiantes, entre otros.

- ✓ Uso del idioma: ¿el docente habló en inglés? ¿Cuál fue el porcentaje del uso del idioma por parte de los estudiantes y el docente?

## Parte II. Reflexión de lo observado

La segunda parte consiste en un comentario académico y personal sobre lo observado, es decir, con base en lo visto y estudiado, el estudiante argumenta cómo y por qué debe mejorar la clase. Para tal efecto, investiga en libros, artículos de revistas y autoridades en la materia para fundamentar su punto de vista. Se ofrecen preguntas generadoras para guiar la reflexión; sin embargo, el estudiante puede comentar acerca de otros aspectos. La extensión mínima es de tres páginas. Los elementos a discutir son los siguientes:

**1. Método o enfoque metodológico y técnicas:** ¿fue el método utilizado el mejor? ¿Qué componentes del enfoque pueden ser mejorados y cómo? ¿Cuál enfoque es más apropiado para la población observada y por qué? ¿Eran las actividades reflejo del enfoque? ¿Eran las actividades atractivas y planeadas desde una perspectiva didáctica?

**2. Desempeño docente:** ¿fue el docente motivador? ¿Cómo motivaba a los niños y las niñas? ¿Cuánto dominaba el idioma y las actividades de clase? ¿Fue su manejo del orden y la disciplina apropiado? Si usted fuese el docente, ¿qué hubiese hecho distinto? ¿Fueron los objetivos planteados atinados con respecto al tiempo y nivel de los infantes?

**3. Motivación en los niños y niñas:** ¿estaban los estudiantes motivados a aprender inglés? ¿Qué tipo de motivación mostraron? ¿Cómo trabajaron los niños y las niñas: alegres, dispersos, comunicativos, silenciosos?

## Parte III. Elementos de forma

Otros aspectos por considerar, para la evaluación de este primer proyecto, son los siguientes:

*Bibliografía:* debe presentar un mínimo de dos fuentes consultadas en formato APA. La unidad didáctica no es referencia válida. Una lista de sitios web sobre el uso del formato APA está disponible al final de este capítulo.



*Solicitud de visita:* anexar las solicitudes debidamente firmadas por parte de la institución y el docente observado; sin estas, el trabajo no será aceptado. Las encontrará en el instructivo *Orientaciones del curso*.

Sitios para revisar el formato APA:

<[http://serviciosva.itesm.mx/cvr/formato\\_apa/categorias.htm](http://serviciosva.itesm.mx/cvr/formato_apa/categorias.htm)>.

<<http://www.slideshare.net/gerinaldocamacho/manual-de-estilo-apa-460892>>.

<<http://www.homepage.mac.com/penagoscorno/apa/references-apa-style/index.html>>.





# SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

---

# 3

## Sumario

- ✓ Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso, Beatriz Rodríguez López
- ✓ Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación (*Bilingualism and Brain: Implications for Education*), Antonieta Cendoya Marten
- ✓ Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del L2, Kathleen Corrales Wade





## Capítulo 3

### SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Este capítulo incluye tres artículos de revistas en los cuales se discute la situación actual de la enseñanza del inglés a nivel preescolar. Al principio de cada uno, aparece una reseña que señala la relevancia de este para el curso, así como aspectos que merecen su atención. Se encuentran preguntas generadoras de reflexión, análisis y de comparación con el entorno nacional al final de la lectura.

#### GUÍA DE LECTURA

##### *Reseña artículo 1*

Este primer artículo describe en detalle las técnicas empleadas en varias escuelas de España, a nivel de preescolar, para la enseñanza del inglés. A través de este estudio, es válido resaltar aspectos comunes entre el sistema educativo español y el costarricense. Primero, las técnicas y actividades expuestas en esta investigación son muy similares a las empleadas en el sistema educativo costarricense, e incluso la incidencia de uso. También, evidencia el hecho de que la educación preescolar bilingüe propone un planeamiento detallado de los contenidos y las actividades acorde a la población a la cual va dirigida. Finalmente, este artículo es similar al proyecto de observación 1, ya que relata de forma objetiva lo visto en las clases de inglés y analiza la pertinencia de los recursos utilizados. Sobre la redacción, es necesario aclarar que se tradujeron las citas textuales del inglés para favorecer la comprensión.

*Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.  
Estudio de caso, Beatriz Rodríguez López*

RESUMEN

Este artículo trata de describir las técnicas metodológicas empleadas por un grupo de profesores, para la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil, en los Colegios Rurales Agrupados del Baixo Miño en el sur de Galicia.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta el momento, los maestros especialistas en inglés dirigen su trabajo hacia alumnos a partir de ocho años. De unos años a esta parte se ve ampliada la edad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera hacia alumnos del segundo ciclo, e incluso del primero, de Educación Infantil cada vez en más centros, y se tiende a su total implantación. Esto da lugar a que maestros, que durante muchos años han impartido clases a «niños mayores», se enfrenten a niños más pequeños que no conocen y para cuya enseñanza no han sido formados: «Estos profesionales, en general, no son especialistas de educación infantil y tienen muy poca experiencia con escolares de tres a ocho años, lo cual puede suponer un escollo importante» (Pérez Esteve, 1999: 77). De ahí que les surjan muchas dudas sobre como plantearla enseñanza en este nivel.

En los cuentos, es necesario establecer un punto de partida que poco a poco, irá desarrollándose y creciendo, dando cuerpo al desarrollo de la historia hasta llegar al final, que está directamente relacionado con el comienzo, formando así un círculo infinito en el que todo lo que ocurre tiene relación. Igual que en los cuentos, los acontecimientos que se producen en el aula son resultado o producto de algo, podemos ver lo que ocurre en el aula, es observable directamente pero detrás de ello hay mucho más, hay aprendizaje, experiencia, investigación, etc.; de ahí que debamos examinar todas las influencias para averiguar porqué son así las cosas.

En este sentido las técnicas son claves en el desarrollo del aprendizaje en una etapa, como es la Educación Infantil, en la que son prácticamente el único recurso, por lo cual su elección será determinante en el éxito o fracaso de todo el proceso; como afirman Ashworth y Wakefield (1994: 34): «Children learn best through play, games, make-believe, storytelling and songs. Both the context and the content of the activities need to be varied, holding the

children's interest and giving them the opportunity to participate at their own level».<sup>1</sup>

Esta etapa de Educación Infantil posee unas características y unas necesidades diferentes que deben ser atendidas de manera muy especial tal y como destaca Mayor Sánchez (1989: 138): «Los primeros años son decisivos, como se ha subrayado frecuentemente, por lo que hoy se reconoce la importancia de los años escolares y muy especialmente de la etapa preescolar para mejorar la comprensión y producción del lenguaje»; esta etapa es clave para el futuro en todos los conocimientos que adquiere el niño y, más aún cuando se trata de algo tan extraño para él y tan alejado del su vida cotidiana, como es la lengua extranjera: «It is at this first stage of learning English that foundations for what may be a life-long interest in English language and culture can be laid» (Dunn, 1985: 1).<sup>2</sup>

Es importantísimo de cara al futuro el hecho de que estos niños inicien correctamente el aprendizaje de una lengua extranjera no solo por los conocimientos sobre el idioma como tal sino también por su formación personal, como afirman Tragante y Muñoz (2000: 86): «... los efectos sobre aspectos actitudinales de estas experiencias [introducción de la lengua extranjera en Educación Infantil] no se limitan a una motivación positiva del niño dentro del ámbito escolar, sino que pueden tener una incidencia de mayor alcance: el desarrollo de actitudes favorables hacia el uso de la lengua, una percepción de la lengua como algo 'no difícil' y una mayor confianza en el potencial lingüístico personal, un incremento del interés por las lenguas en general y de los sentimientos de empatía hacia gente de otros países y sus culturas».

## 2. ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS

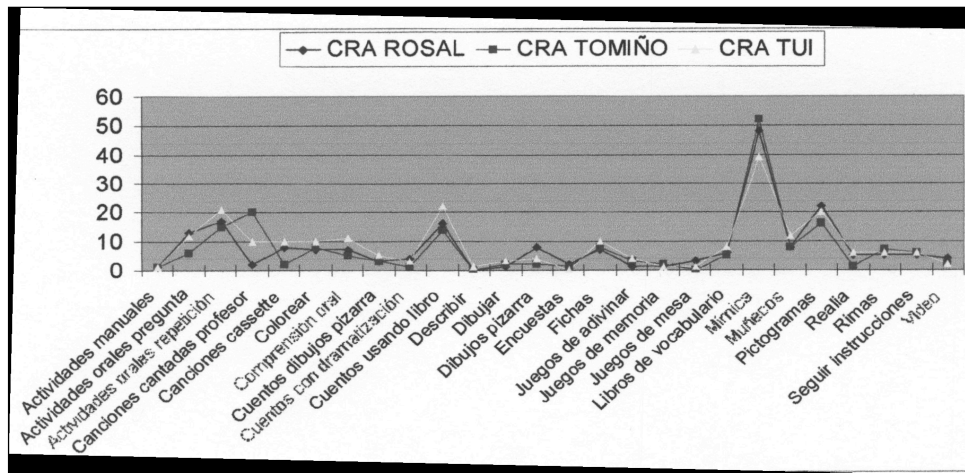
El análisis que a continuación se presenta surge de un estudio realizado en tres Colegios Rurales Agrupados (CRA), que reúnen un total de veinticinco escuelas unitarias, en la zona del Baixo Miño gallego (O Rosal que tiene cinco unitarias, Tomiño con doce unitarias y Tui que tiene nueve unitarias). Las técnicas se han clasificado partiendo del material obtenido a través de dos fuentes. Por un lado, una serie de observaciones no participantes realizadas por la investigadora a lo largo de las cuales tomó una serie de notas, a modo de diario, que describían las situaciones indagadas. Por otro lado, se realizaron grabaciones de vídeo que mostraban todo el

---

<sup>1</sup> «Los niños aprenden mejor a través del juego, actividades lúdicas, fantasía, cuentos y canciones. Ambos el contexto y el contenido de las actividades necesitan ser variados, mantener el interés de los niños y darles la oportunidad de participar a su propio nivel.» (*Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.*)

<sup>2</sup> «Es en esta primera etapa del aprendizaje del inglés que los cimientos para un interés de por vida hacia el idioma y la cultura pueden ser colocadas.» (*Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.*)

proceso didáctico que se desarrollaba en el aula, permitiendo un examen muy detallado gracias a la posibilidad de repetición. Con ambas herramientas se realizó un análisis exhaustivo para tratar de describir todas aquellas técnicas y recursos que los profesores utilizan en sus dinámicas cotidianas de enseñanza en el aula.



Antes de describir los resultados de la investigación puede ser interesante presentar, para tener una visión de conjunto, una tabla general que los muestre en su totalidad. Como se puede observar los valores contenidos en los tres centros son muy similares en la mayoría de los casos. Esto implica que las técnicas utilizadas por los profesores son las mismas a pesar de que no hay ningún tipo de coordinación o incluso relación entre ellos. También es interesante señalar que estos resultados siguen el mismo patrón que los obtenidos en estudios anteriores realizadas por esta investigadora. Todo esto nos indica que existen unas pautas de actuación generales aplicables a esta etapa que deben marcar la línea de trabajo del profesorado de este nivel.

Las observaciones muestran que el recurso más manejado por los profesores objeto de este estudio resulta ser la mímica, que es utilizada para facilitar la comprensión de los términos. Esta técnica se utiliza por igual en todos los niveles y acompaña a otras dinámicas como son los cuentos, las rimas o las canciones. En su mayor parte es utilizada por los profesores debido a la edad de los niños, pero su uso continuado permite poco a poco que ellos mismos la vayan utilizando y también pase a formar parte de sus actividades. Además, la mímica es muy motivadora, a los niños les resulta muy familiar, pues es parte su vida desde una edad muy temprana, facilita la confianza en sí mismos, les ayuda a interrelacionarse, atiende a la diversidad, les permite personalizar



la lengua y reflejarla en un contexto determinado, cambia el ritmo de la lección etc. (Phillips, 1999: 6)

Asimismo, con los niños de estas edades es imprescindible utilizar la mímica y los gestos para facilitar la comprensión del vocabulario y motivarles hacia nuevos aprendizajes. Tampoco podemos olvidar que resulta muy importante para captar su atención y, además, se divierten mucho. La utilización de la mímica y la dramatización de una manera tan destacada por parte del profesorado, en sus dinámicas de aula, produce la participación de los niños. Éstos van copiando sus gestos y perdiendo su vergüenza inicial, participando cada vez más gracias a la facilidad que tienen para ello; como señala Rivers, los niños pequeños «Love to imitate and mime; they are uninhibited in acting out roles» (en Broughton y otros, 1978, 169).<sup>3</sup>

Los datos generales, por tanto, indican que la técnica más utilizada en los tres CRA es la mímica, con un 22,10% del total. Este resultado no es de extrañar, puesto que es uno de los recursos más usado en general por todos los profesores de lenguas extranjeras, ya que nos ayuda a aportar el significado de palabras y expresiones que los alumnos no conocen. Asimismo, completa el significado apoyando la expresión oral lo que refuerza la comprensión máxime con unos niños tan pequeños que parten de cero en el conocimiento de la lengua extranjera y, además, no tienen otro tipo de estrategias cognitivas que les permitan completar esa comprensión rellenando las posibles lagunas; es también, un modo de evitar la traducción y el uso de la lengua materna, permitiendo incluso la utilización única de la segunda lengua sin que por ello se dificulte o impida la comprensión. Los datos por CRA coinciden también en los tres casos, aunque con pequeñas variaciones en porcentaje, así O Rosal presenta un 22,43%, Tomiño un 27,23% y Tui un 17,03%.

El segundo recurso más empleado son los pictogramas, con un 9,22%, pues al igual que en el caso anterior, facilitan la comprensión aclarando el significado de palabras que se entienden gracias al dibujo representado, evitando así la traducción. El soporte visual es importantísimo ya que en la actualidad el aprendizaje ha pasado de ser auditivo a ser fundamentalmente visual y más aún en esta etapa, ya que para un niño de infantil tiene que ser todo visto, tocado y casi olido. Si analizamos los resultados individuales existen pequeñas variaciones, ya que esta práctica no ocupa el segundo lugar en todos ellos, en O Rosal sí lo hace con un 10,28%, en Tomiño ocupa el tercer lugar con el 8,38%, y en Tui el cuarto, con el 8,73%.

---

<sup>3</sup>“... aman imitar y hacer mimo; ellos [los niños] son desinhibidos al momento de representar roles.”  
(Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.).

Es normal que estas dos tácticas de actuación docente sean las que más se repiten en las dinámicas del profesorado pues acompañan o complementan muchas de las técnicas más recurrentes en estos niveles multiplicando así su presencia en el aula. Tampoco resulta chocante que el tercer lugar, con el 8,43%, lo ocupen las actividades orales de repetición, dado que la repetición constituye la base para la memorización, tanto en esta etapa como en cursos superiores; el único modo de que los niños aprendan el vocabulario y las expresiones es repitiéndolo de muchos modos diferentes y en numerosas ocasiones. En O Rosal esta técnica ocupa ese mismo lugar, con el 8,33%, en Tomiño se encuentra en el cuarto lugar, con el 7,85% y en Tui en el quinto, con el 9,17%.

La repetición citada antes es, además, clave en el aprendizaje de una lengua en todos los niveles, pero más aún en las etapas iniciales, donde todo el aprendizaje depende directamente del profesor, ya que el alumnado no es autónomo. Como afirman, Dickinson (1987: 83): «I think that learners are autonomous or on the way to become autonomous when they are more in control of their own learning»<sup>4</sup> o Ellis y Sinclair (1988, 74) «The concept of learner autonomy is related to learner training in which it aims to provide learners with the ability to take on more responsibility for their own learning. This ability involves both strategies and confidence»<sup>5</sup> y, aunque estas características aún no están presentes en esta etapa, es ya un buen momento para iniciar esta filosofía de la enseñanza que les permitirá ser libres en su aprendizaje y a la vez mucho más responsables del mismo.

El psicólogo Ebbinghaus (1850-1967) demostró que la facilidad de reproducirlos recuerdos es directamente proporcional a la fuerza con que los mismos están grabados en nuestra mente y que su aplicación se hace más profunda a través de la repetición sistemática. Si aplicamos esta ley al aprendizaje de la lengua extranjera significa que, a una mayor inmersión de tiempo de repetición del acto de aprendizaje, mayor fijación del mismo se producirá en la mente del alumno. Esta es la única forma de memorizar el vocabulario y desde luego la más usada cuando se inicia la enseñanza de una lengua extranjera, «... they enjoy repetition because it gives them a sense of assurance and achievement (...) The love of repetition, common to all young children, is a feature of their natural games, stories and groups

<sup>4</sup> "Pienso que los aprendices son autónomos o incluso están en el camino de convertirse en autónomos cuando ellos están más en control de su propio aprendizaje." (*Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.*)

<sup>5</sup> "El concepto de autonomía del aprendiz está relacionado con la formación del mismo el cual apunta a dar a los aprendices con la habilidad de aceptar más responsabilidad por su propio aprendizaje. Esta habilidad involucra tanto estrategias como confianza." (*Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.*)

which is usefully applied to learning English» (Broughton y otros, 1978: 169-170).<sup>6</sup>

De ahí que la siguiente técnica más usada esté representada por actividades que implican la repetición oral que estos profesores normalmente trabajan utilizando pictogramas ya que el uso de la imagen y las ayudas visuales es fundamental en esta etapa. Esto permite además de trabajar el vocabulario, memorizándolo al repetirlo numerosas veces, y presentar sin ninguna dificultad vocabulario nuevo, puesto que los niños al ver los dibujos reconocen inmediatamente el significado de la palabra y la repiten sin necesidad de una explicación.

Esta asociación facilita y define el modo de trabajar de la memoria. Para Jiménez Catalán (1998: 808) se trata de: «... ayudarles a personalizar su aprendizaje, estableciendo un vínculo entre el recuerdo de lo aprendido y su soporte mnemotécnico. No obstante, conviene tener presente que no todas las palabras se prestan de igual modo a la visualización: en general las palabras concretas son más fáciles de memorizar a través de imágenes visuales que las palabras abstractas».

La ventaja es que el vocabulario que trabajan los niños de estas edades es concreto en la mayoría de los casos y las pocas referencias abstractas que se estudian tienen que ver con la expresión de emociones que de alguna manera también son fácilmente representables; por ejemplo, para expresar alegría o tristeza se utilizan caras sonrientes o tristes al igual que para expresar los conceptos de «me gusta» o «no me gusta».

Los profesores especialistas son conscientes de la importancia de la repetición como estrategia de aprendizaje a estas edades y, en este sentido, sus actividades son muy variadas y muy dinámicas aunque con contenidos muy repetitivos. El cuarto lugar lo ocupan los cuentos, técnica que es una de las más usadas en esta etapa y también lo es en las clases de lengua extranjera. Según Zaro y Salaberri (1993: 2): «A veces, el deseo infantil de contar una historia que se conoce es la mejor prueba de cuánto la disfruta». Todos, no importa la edad, disfrutamos con un cuento, porque abre nuestra mente a un mundo infinito de posibilidades. En función del modo de contar el cuento podemos diferenciar distintas subtécnicas. Estos profesores utilizan tres formas distintas de contar cuentos en el aula. La primera es leer textualmente un

---

<sup>6</sup> “...ellos [los niños] disfrutaban de la repetición porque les da un sentimiento de seguridad y logro (...) El amor por la repetición, común a todos los niños, es una característica sus juegos naturales, historias y grupos las cuales. Esta característica es útilmente aplicada al aprendizaje del inglés.” (*Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.*)



cuento clásico de un libro y a la vez combinar esta lectura con el gesto y las técnicas vocales.

Una segunda posibilidad utilizada es la de contar los cuentos apoyándose en dibujos explicativos pintados en la pizarra que representan personajes u objetos clave en la historia y ayudan a clarificar la acción que desarrolla la trama del cuento. Es de destacar la profusión de colores utilizados por parte de los profesores, en estos dibujos, lo que los hace muy atractivos para el alumnado. La tercera consiste en contar el cuento apoyándose únicamente en la expresión corporal y vocal, con ayuda de la dramatización, es decir, usando gestos tanto manuales como faciales, movimientos corporales y sonidos, distintas voces, ruidos, onomatopeyas, etc. Los niños imitan los gestos que señalan los profesores, lo que, desde el punto de vista de la investigadora, facilita que el alumnado se introduzca en el cuento y preste la máxima atención.

Es importante reseñar que, según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1999), la mayoría de los aprendizajes se realiza preferentemente por imitación y observación. De ahí que memorice con facilidad las palabras clave que aparecen en el texto. Es fácil observar en los recreos como los niños pequeños utilizan palabras aprendidas en otros contextos. Sobre todo las utilizan para insultarse con la palabra «donkey», para saludarse «hello», para incidir sobre la conducta de sus compañeros «sit down», para despedirse «good bye.»

De estas tres técnicas usadas para relatar un cuento la más empleada es con diferencia la primera con el 8,29%. Este resultado se justifica dado que esta es la más sencilla desde el punto de vista de la comprensión y, sobre todo, de la puesta en práctica por parte del profesor, ya que a través de los dibujos que aparecen en las páginas del cuento, la significación de lo que el profesor cuenta en la lengua extranjera se clarifica instantáneamente. En O Rosal ocupa este mismo puesto con el 7,84%, en Tomiño el sexto con 7,33% y en Tui el segundo con 9,61%.

Aunque esta primera es, con diferencia, la más empleada, se aprecia una secuencia en su uso. Normalmente se tiende a utilizar el libro las primeras veces que se narra un cuento. Una vez que la historia resulta familiar al alumnado, pasa a utilizar los dibujos en la pizarra donde se invita a los niños a participar, tanto con gestos como repitiendo frases cortas o palabras; esta dinámica aparece representada con el 1,75% (O Rosal, 1,47%, Tomiño, 1,57% y Tui, 2,18%). Y, por último, se recurre solamente a la expresión corporal y vocal ya que el alumnado conoce la información que se les va a transmitir y participa activamente en la narración del cuento. En

este caso, el porcentaje es también del 1,75% (O Rosal, 3,27%, Tomiño, 0,52% y Tui, 1,31%).

Esta última técnica es, quizás, la más motivadora para los niños, pero también la más exigente respecto al profesor. Éste debe esforzarse mucho más a la hora de hacerse entender. También requiere que el profesor desarrolle ciertas habilidades expresivas que, o bien posee de modo natural o debe entrenar; en cualquier caso debe estar preparado a desarrollar un tipo de actuación para el que no todos los profesores se encuentran capacitados o dispuestos, pues no es sencillo de preparar, requiere tiempo y unas ciertas dotes personales que a algunos profesores les resultan forzadas debido principalmente a problemas de timidez.

A pesar de que son muchas las actividades que les resultan divertidas y motivadoras, esta es quizás la más atractiva para los niños pues disfrutan participando en la actividad con gestos y repitiendo el vocabulario más típico. Otra técnica muy utilizada son las canciones, que normalmente acompañan al aprendizaje del vocabulario, ya que refuerzan la repetición de palabras que los niños deben recordar. Los textos de estas canciones suelen ser muy simples y repetitivos. Esta repetición favorece la memorización de palabras nuevas y el afianzamiento de las ya conocidas.

Es interesante observar que esta repetición resulta lúdica y motivante, puesto que los niños se divierten mientras memorizan. Es importante comentar, como afirma Jiménez Catalán (1998: 799), que la memoria es un factor fundamental, junto con la inteligencia, la actitud, la edad, la personalidad y la motivación que condiciona el aprendizaje de la lengua extranjera, y que a menudo no se incluye en ese grupo; para esta autora: «... es evidente que memorizar está estrechamente unido a proceso de comprender y al proceso de aprender. Este hecho se demuestra en la adquisición de la lengua materna al igual que en el aprendizaje de un idioma extranjero donde comprendemos y transmitimos mensajes gracias a nuestra capacidad para reconocer y comprender los fonemas, palabras y estructuras registradas con anterioridad».

Esta técnica es otra de las favoritas de los niños ya que les permite, además de cantar, moverse, bailar, gestualizar, etc. Las canciones ocupan el quinto puesto, en este caso las cantadas por el propio profesor, con el 5,09%. Esta técnica es una de las más utilizadas en general, aunque en este caso no se pueda apreciar tan claramente, esto se debe a que se ha diferenciado entre canciones cantadas por el profesor y canciones escuchadas en el radio-cassette; si unimos ambas posibilidades, esta se convertiría en una de las tres primeras técnicas. En cada CRA, por la razón que acabamos de mencionar, presenta resultados muy desiguales, ya que mientras que a muchos

profesores les gusta y disfrutan cantando las canciones con los niños, otros, por timidez o porque consideran que no cantan bien, prefieren utilizar otros medios. En O Rosal obtiene solamente el 0,93%, mientras que en Tomiño es la segunda, con el 10,47%, y en Tui la décima, con el 4,37%. Con respecto a las canciones reproducidas por el radio-cassette obtienen un 3,18%, con importantes variaciones dependiendo del CRA, igual que ocurría en el caso anterior; así en O Rosal obtienen la sexta plaza, con el 3,74%, en Tui la novena, con un 4,37%, mientras que en Tomiño solo cuentan con el 1,05%.

En el primer tipo, prácticamente todos los profesores cantan la canción ayudándose con gestos o pictogramas que o bien aportan información nueva a los niños que deben añadir o cambiar en el texto de la canción, o bien les ayudan a recordar mejor el texto que están cantando. La segunda forma supone el uso del radio-cassette y por lo tanto las canciones se escuchan y repiten una vez que son conocidas. Con respecto están dos formas de explotación de las canciones en el aula hay que decir que en ambos casos los niños participan tanto con sus gestos como cantando en la medida del conocimiento que tienen de dicha canción, pero se observa una gran diferencia dependiendo del nivel; los niños de tres años fundamentalmente escuchan e imitan los gestos, los de cuatro acompañan a los profesores en ambos aspectos, y los de cinco pueden en algunos casos totalmente solos o con pequeñas ayudas cantar muchas de las canciones.

Como inciso, debemos decir que aunque con menos representatividad que las canciones, pero usando el mismo tipo de dinámicas, se utilizan también las rimas. Las rimas, con un 2,86%, también son técnicas muy empleadas, pues favorecen la pronunciación, entrenando a los niños en la articulación de los sonidos. En el mismo puesto se encuentran en O Rosal, con el 2,34%, y en Tui con un 2,62%, en Tomiño presentan un porcentaje mayor, del 3,66% que las coloca en el noveno puesto.

Además de las repeticiones, otra actividad oral utilizada son las preguntas. Esta técnica se encuentra en el sexto lugar, con un 4,93%. Como es lógico, las preguntas en este nivel son muy básicas y requieren distintos tipos de respuesta: las más simples implican simplemente respuestas físicas como señalar, desplazarse, elegir o coger algo, las más complejas el contestar con palabras sueltas en inglés e incluso con pequeñas frases. Aunque esta progresión es temporal los distintos tipos no dejan de utilizarse en toda la etapa. En O Rosal ocupa el puesto anterior, con un 6,07%, al igual que en Tui, con el 5,24%; en Tomiño, sin embargo, sólo cuenta con el 3,14%.



Con esta técnica los profesores comprueban el grado de conocimiento que han adquirido cada uno de los niños. Se observa que existen variaciones con respecto a su uso, según la edad de los niños, ya que la respuesta obtenida es diferente; en los niños de tres años la respuesta oral es prácticamente nula, tratándose casi siempre de una reacción física: señalar, seleccionar, coger, entregar etc. pero que es perfectamente válida para demostrar su comprensión y conocimiento del vocabulario; en los de cuatro años aparece también la situación anterior pero las respuestas orales aumentan considerablemente; con cinco años la reacción física y oral aparecen siempre juntas, con lo que el niño demuestra un gran avance en su comprensión.

La misma progresión que en el caso anterior se observa en otra técnica: seguir instrucciones, mediante la cual el alumnado demuestra también su conocimiento del vocabulario y las expresiones utilizadas, dando una respuesta física a los planteamientos del profesor y mostrando así su comprensión. Su repercusión en el uso la sitúa en el número quince con el 2,70%. En esta técnica los niños siguen las pautas marcadas por el profesor, demostrando así que entienden los conceptos. Con un porcentaje mayor la encontramos en Tomiño, donde alcanza el 3,14%, mientras disminuye tanto en O Rosal con el 2,34% como en Tui con un 2,62%.

En el siguiente puesto con el 4,45% se encuentra la utilización de muñecos entre los que incluimos marionetas de todo tipo (de mano, de dedo, con palo o cuerdas, etc.), peluches, etc.

Los profesores los utilizan mucho puesto que resultan muy motivadores para los niños y en la clase de lengua extranjera cuando el profesor usa tanto la L1 como la L2 pueden ser una herramienta fundamental para justificar el uso de la segunda ya que los muñecos únicamente conocen esa lengua. En el Cra de Tui con el 5,24% se encuentra en ese mismo puesto mientras que tanto en O Rosal, con el 3,74%, como en Tomiño, con el 4,19%, ocupa el décimo lugar.

Hasta este momento todas las técnicas descritas hacen referencia a aspectos orales del lenguaje, esto se debe a que en esta etapa las destrezas escritas tienen poca o ninguna relevancia. Su aparición va a depender del momento de introducción de los niños a la lecto-escritura en su lengua materna; la segunda lengua no puede interferir el proceso de aprendizaje de la primera por lo que en su avance la L2 deberá ir siempre un paso detrás de la L1, de ahí que, debido a que en los tres centros se comienza a introducir la lecto-escritura el primer curso de Educación Primaria, en el aula de inglés la presencia de la escritura es prácticamente nula y se reduce a los números. Por todo esto las técnicas que utilizan los profesores en

este sentido se limitan a dibujar, generalmente dibujo libre sobre un cuento previamente trabajado, y a colorear fichas en las que aparecen objetos que hacen referencia a lo estudiado con anterioridad. En estas fichas pueden aparecer en casos concretos no solo dibujos sino también escritura, como por ejemplo en tarjetas de felicitación, expresiones y frases, etc.

En todos los casos esos textos están escritos por los profesores, sin la pretensión de que los aprendan sino que exista un contacto visual previo que favorezca el futuro aprendizaje de la escritura. Las dos siguientes técnicas consiguen el mismo porcentaje del 3,97%, y no es por casualidad, pues están íntimamente relacionadas. Por un lado tenemos el colorear y por otro la elaboración de fichas, y la relación viene dada porque a estas edades, al no saber escribir, la base de las fichas se centra en pintar dibujos que representan el vocabulario aprendido y a la vez repaso de los colores, como ya se ha explicado anteriormente; existen otras actividades que se realizan con las fichas como dibujar, recortar, puntear, pegar, etc. Pero, a excepción de la primera que aparece con un 0,95%, del total (0,47% en O Rosal, 1,05% en Tomiño y 1,31% en Tui), las demás apenas se llevaron a cabo durante el período de observación, por lo que no aparecen reflejadas en los resultados de este estudio. En otras posiciones pero siempre con el mismo valor se encuentran en O Rosal con el 3,27%, en Tomiño con el 4,19% y en Tui con el 4,37%.

En décimo lugar, con un 3,66%, se encuentra la comprensión oral muy relacionada con algunas de las técnicas mencionadas anteriormente. Al igual que ocurría con las actividades orales de preguntas, los niños demuestran esta comprensión tanto con respuestas orales como físicas. En O Rosal ocupa la misma posición con el 3,27%, en Tomiño baja al 2,62%, mientras que en Tui ocupa el séptimo lugar con el 4,80%. Aunque ya con anterioridad nos hemos referido a la utilización de libros de cuentos, es importante mencionar, con el 3,02%, libros de vocabulario utilizados tanto para presentar palabras nuevas como para repasar las ya conocidas. En O Rosal ocupa la posición siguiente, con el 2,80%, igual que en Tui, con el 3,49%, en Tomiño ocupa una más con el 2,62%.

Cabe destacar que, contrariamente a lo previsible, los profesores a los que este estudio hace referencia no utilizan demasiado la técnica del juego, ya que solo ocupa el 2,55%. La razón de que esto ocurra se debe a la dificultad que supone para niños de esta edad su organización, la comprensión de las instrucciones y el control de los grupos. Además, los juegos suelen requerir un tiempo mínimo de desarrollo que en muchos casos supera el empleado en actividades con niños de estas edades, pues se aburren, se mueven y pierden interés enseguida.

Esta técnica es la considerada por la mayoría de los autores como clave en el aprendizaje en general y fundamentalmente en estas edades. Para Mur (1998: 18): «Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa [Educación Infantil]. El juego se contemplará como elemento motivador y para establecer relaciones significativas organizando contenidos diversos con carácter global. En idioma se potenciará especialmente la utilización del juego, ya que es una actividad natural y espontánea. A través de ella el niño se divierte, moviliza su cuerpo, tantea, experimenta, imita, aprende. El juego simbólico es de gran utilidad, también los juegos propios de la cultura inglesa, etc. También Halliwell (1993: 6-7) afirma que «El niño tiene una enorme capacidad para inventar y hacer juegos... a través de su sentido lúdico y del juego, el niño vive el idioma de verdad». La observación mostró que son tres los tipos diferentes de juegos que estos profesores usan en el aula. En primer lugar, con el 1,27%, se encuentran los juegos de memoria. Según Reber (1985: 429) en las últimas décadas los psicólogos han modificado casi todos los supuestos sobre la memoria excepto la definición genérica sobre la misma. Así la mayoría de los autores coinciden en definirla bien como capacidad cognitiva o bien como los diversos procesos y estructuras implicados en la función mental de retener, almacenar, recuperar y reproducir voluntariamente la información. Por esta razón, en esta etapa su nivel de retención es muy bajo pero es muy positivo el entrenar esta destreza desde los primeros momentos.

Dentro de estos juegos de memoria destacan actividades en las que los niños tienen que recordar lo que falta, colocarlo en el lugar original, etc.; se trata de averiguar una cierta información usando pistas visuales, sonoras, táctiles, etc. En los CRA existe ciertas diferencias en su utilización ya que mientras Tomiño con el 1,57% y Tui con el 1,75% rondan el porcentaje total, O Rosal está muy por debajo con el 0,48%. Existen otros tipos de juegos aunque con menor representatividad, como juegos de adivinar con los que se pretende, además, desarrollar capacidades sensitivas de los niños como el olfato, el tacto y el gusto; las actividades más realizadas fueron adivinar a través del tacto los objetos de una bolsa, reconocer por su sonido determinados objetos, identificar por su sabor distintos tipos de comida, etc. Los juegos de mesa en este caso se reducen al dominó y tarjetas, que son los únicos que aparecen reflejados en las grabaciones así como en las observaciones dadas la dificultad y la necesidad de atención y concentración que requieren este tipo de juegos.

No hay que olvidar que como afirma Wood (1988: 70): «... we have to recognise that when we ask children to pay attention and concentrate on tasks that we set and which provide little by way of

concrete, perceptual support, they may find it impossible to comply with our demands. (...) Attending, concentrating and memorizing are activities. Simply asking children aged five or six to pay attention, concentrate, study, learn or remember is unlikely to bear fruit. Unless we embody the material to be learned and remembered in a task that makes sense to the child, one that involves objectives [he/she] can realize and that draws [his/her] attention 'naturally' to the elements we wish [him/her] to take in, our imperatives to concentrate, memorise or learn are almost bound to fail» (en Brunfit y otros, 1991: 8).<sup>7</sup>

Respecto a los primeros, los valores se reparten de la siguiente manera: O Rosal, 1,40%, Tui, 0,44% y sin presencia en Tomiño y en cuanto a los segundos: Tui repite el valor anterior, Tomiño en este caso si está representado con el 1,05% y O Rosal con el 0,48%.

Al igual que los pictogramas, los dibujos son muy importantes a la hora de facilitar la comprensión sin necesidad de la traducción; generalmente, los profesores utilizan la pizarra para plasmarlos, aunque también son un recurso muy abundante en las fichas. En este caso, el porcentaje es del 2,23%, bastante menor que en los mencionados pictogramas, aunque tiene una explicación sencilla ya que muchos profesores afirman ser incapaces de dibujar nada que sea identificable y aunque los niños tienen mucha imaginación los dibujos tienen que ser claros y sencillos sino pierden su sentido. En O Rosal la profesora es una buena dibujante, por eso usa dibujos con bastante frecuencia, alcanzando el 3,74%, mientras que en Tui se queda en un 1,75% y en Tomiño solo en el 1,05%.

La utilización de material real, con el 1,91%, también es muy frecuente, en general en cualquier nivel, aunque, como siempre, el hecho de poder usarlo no depende solamente voluntad sino también de la posibilidad de comprar o conseguir dicho material. Por este motivo, y dadas las diferencias de presupuesto, se observan grandes diferencias entre los CRA, así mientras que en O Rosal y en Tui cuentan con cantidades similares, el 2,34% y el 2,62% respectivamente, en Tomiño solo llega al 0,52%.

---

<sup>7</sup> "... debemos reconocer que cuando se piden a los niños prestar atención y concentrarse en tareas que los docentes establecen y las cuales proveen poco apoyo concreto y perceptual ellos [los niños] pueden encontrar imposible obedecer nuestras demandas. (...) Asistir, concentrarse y memorizar son actividades. El simple hecho de pedir que niños de 5 o 6 años de edad presten atención, se concentren, estudien, aprendan o recordado es poco probable de dar frutos. A menos que se personifique el material para ser aprendido y recordado en una tarea que tenga sentido para el niño, que tenga objetivos que el niño o la niña pueda realizar y que capture su atención "naturalmente" a los elementos que el docente desea que se internalicen, los intentos para concentrarse, memorizar o aprender están destinados a fallar." (*Traducción realizada por Mónica de Jesús Chacón.*)

Un soporte técnico explotado en todos los niveles es el vídeo. Es sencillo justificar la importancia del uso de este recurso en el aula en todos los niveles educativos. Numerosos autores defienden su uso debido fundamentalmente a su carácter motivador dada la familiaridad que tienen con la televisión y el vídeo en su vida diaria; supone un cambio en las rutinas diarias de la clase, además de un momento de descanso para el profesor, lo que no implica que sea un sustituto del profesor o que éste permanezca pasivo durante su uso, ya que al igual que el alumno debe interactuar con él aclarando, comentando, repitiendo, cantando etc.

Pero, su capacidad para erigirse en agencia educativa determinante no proviene tanto de los contenidos que canaliza, «como de su eficacia como instrumento para comunicar conocimientos, actitudes, modelos, valores, etc.; y de la forma en que lo hace: no con imposiciones, ni pidiendo esfuerzo, sino divirtiéndose y sin apenas trabajo» (Vera Vila, 1998: 150). Este recurso también permite exponer al alumno a un material que puede y suele estar por encima de su nivel de conocimientos de la nueva lengua sin que le haga sentir amenazado o asustado ante la posibilidad de la no comprensión que es, como ya hemos dicho, facilitada por las imágenes; mejora también las destrezas de observación, concentración y atención del alumno que en esta etapa son muy difíciles de lograr. Para retener de forma duradera es imprescindible prestar atención al objeto de aprendizaje; si no prestamos atención es difícil que procesemos la información (Davidoff, 1989: 232). En el aprendizaje del inglés, este principio se traduce en algo tan sencillo y a la vez tan difícil como intentar que el alumno se fije tanto en los aspectos globales como en los detalles de lo que se enseña en cada momento. Zabalza (1987: 169-170) señala tres tipos de factores que inciden en la atención:

Factores objetivos-externos, factores subjetivos-internos y una conjunción de factores objetivos y subjetivos.

En el nivel al que hace referencia este estudio es, si cabe, aún más interesante, puesto que la falta de conocimientos y dominio de la nueva lengua se suple con ayuda de las imágenes que aportan significado y un contexto real al uso de esa lengua; pues permiten una conexión directa con el mundo real, aportando información no solo sobre la lengua en sí sino también sobre la cultura que la representa, además de información paralingüística; es necesario precisar con respecto a esto último que en estos niveles no se refleja tan claramente ya que el material usado, al menos por estos profesores, se basa en su mayoría en dibujos animados pero, aún así, eso supone la realidad de la mayoría de lo que los niños de estas edades ven en sus casas.



Los profesores en cuestión usan el material de vídeo para reforzar lo aprendido previamente y no como herramienta de aprendizaje directo porque en estas edades los objetivos que se pretenden lograr deben ser muy elementales. Les ponen algunos de los cuentos que anteriormente han contado en clase, películas relacionadas con los temas trabajados etc. y utilizan técnicas de repetición: de palabras, expresiones, canciones, gestos, entonación... y descripción: ¿de qué color...?, ¿cuántos...?, ya que en estos niveles es imposible trabajar otras como predicción, memorización y recuerdo, role-play etc. Todo esto complementado siempre con comentarios y aclaraciones tanto en la lengua materna como en la extranjera.

Esta técnica es utilizada por estos profesores, en un 1,27%, aunque no es tanto como les gustaría, ya que por falta de medios no disponen de demasiado material de este tipo. En O Rosal alcanza un 1,87%, en Tomiño un 1,05% y en Tui el 0,87%. Las actividades manuales constituyen también una actividad importante y presentan una variedad de posibilidades. El 0,48% que logran en este estudio no es demasiado representativo de la realidad de su uso pero es debido a la época en la que se realizaron las observaciones que no coincidió con demasiadas fechas relevantes en las que abundan estas actividades (solo se representan Halloween y Carnavales).

Su característica más destacada es siempre su simplicidad, como es lógico dada la edad de los niños. La mayor parte del trabajo lo realizan los profesores, pero, aun así, las actividades resultan interesantes ya que permiten medir el grado de comprensión oral de los niños y a la vez son muy atractivas para ellos y también para sus familias, pues las llevan para casa. Esto permite a los padres conocer algún aspecto de lo que sus hijos hacen en el aula de inglés; destacan actividades como tarjetas de felicitación para el día de la madre, del padre, Navidades, Pascua..., marionetas, móviles. El reparto por CRA es el siguiente: O Rosal, 0,47%, Tomiño, 0,52% y Tui, 0,44%.

Otro aspecto interesante a destacar con respecto a las fichas es que la consideran una actividad de refuerzo, que, además, forma parte de la rutina habitual de aprendizaje a estas edades. Las encuestas permiten obtener información sobre la clase. Lógicamente, debido al nivel en el que se desarrolla este estudio, son muy elementales, pero permiten a través de preguntas, generalmente en la lengua extranjera con puntuales aclaraciones en la lengua materna, y respuestas orales de los alumnos que son recogidas por los profesores y representadas en la pizarra para luego hacer un análisis muy simple de los datos obtenidos. Por ejemplo, 'what did you have for breakfast?', los niños contestan utilizando el

vocabulario de comida que ya conocen y que el profesor ha repasado previamente dibujándolo en la pizarra. Una vez que el profesor ha marcado todas las respuestas generalmente con caras, hace preguntas a los niños del tipo ¿cuántos niños desayunan...?, ¿qué se desayuna más en esta clase? Para estas preguntas combina la lengua materna y la segunda lengua.

Estos datos se presentan tanto con nombres como con cantidades, aspectos como colores favoritos, productos que toman en el desayuno, cosas que les gustan y no les gustan, etc. Su valor en esta investigación es del 0,48% que se reparte en el 0,93% para O Rosal, 0,52% en Tomiño y no está representado en Tui. Aunque existen más técnicas, no se reflejan ya que sus valores no parecen demasiado representativos o solo se dan un uno de los centros, en muchos casos por la dificultad que implica llevarlas a cabo con niños tan pequeños y en otros porque los profesores no se sienten seguros o a gusto al desarrollarlas. Solo mencionaremos una el describir que aunque solo presenta el 0,16% y únicamente aparece en un centro, Tui, lo hace con un porcentaje significativo el 1,31%.

Para finalizar, existe un aspecto más en el que es interesante detenerse y que hace referencia a la lengua vehicular del aula. Aunque las tendencias actuales desde el enfoque comunicativo recomiendan el mayor uso posible de la lengua extranjera para que el contacto continuado facilite el aprendizaje, la realidad de estos centros muestra que en el 63,33% del tiempo de la clase se utiliza la lengua materna, en este caso el gallego, el castellano o ambas, y solamente el 36,67% se dedica a la lengua extranjera, en este caso el inglés. En O Rosal y en Tui obtenemos los mismos valores, puesto que se dedica un 60 a la lengua materna frente al 40% en el que se usa el inglés. En Tomiño la diferencia es aún más notable, ya que la lengua extranjera solo se usa un 30% del tiempo mientras que la L1 se utiliza el 70%.

Las razones que llevan a esta pobreza en la utilización del inglés se deben en este caso no tanto a la poca fluidez y costumbre en el uso de la segunda lengua por parte de los profesores que también existe, sino al convencimiento por su parte de la imposibilidad de impartir sus clases dedicando la totalidad o la mayor parte del tiempo a la lengua extranjera.

La experiencia de esta investigadora y la realidad educativa de muchos centros desmiente esta premisa y demuestra que no solo es posible sino que los resultados son mucho mejores y más rápidos. El hecho de que el alumnado comprenda la nueva lengua sin necesidad de explicaciones o aclaraciones en su lengua materna evita la presencia de la lengua materna en el aula reduciendo al mínimo su uso. Parece paradójico que su propia incapacidad,

reconocida por los propios profesores les lleve a considerar una obsesión de muchos profesores el defender el uso mayoritario de la lengua extranjera en el aula.

### 3. CONCLUSIONES

Para que el aprendizaje sea efectivo se crea un ambiente en el que el alumno siente el placer de escuchar y practicar, evitando el riesgo de que se canse o se inhiba. Para que su participación sea comprensiva, se aprovechan experiencias, rutinas, imágenes, personajes de ficción de los dibujos animados o cuentos, canciones, símbolos y uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se evidencia el hecho de que se entrena a los niños en el uso de estrategias simples de aprendizaje de lenguas, ya que cimentarán su aprendizaje futuro. El aprendizaje de esta segunda lengua se centra en la comprensión y expresión oral que constituyen el punto de partida para la enseñanza de una lengua extranjera. Lo primero que los niños desarrollarán será la comprensión global y posteriormente la expresión oral.

En este sentido, se cumplen perfectamente las recomendaciones que Stern (1970: 57-58) plantea para la enseñanza de una lengua extranjera partiendo de cómo se adquiere la primera lengua. La progresión que se sigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiende, por lo tanto, a imitar el proceso natural que siguen los niños cuando aprenden su lengua materna.

En el nivel de objetivos y contenidos, el lenguaje oral es prioritario frente al lenguaje escrito. Esto no impide que se utilicen pictogramas y logogramas para ordenar secuencias temporales y causales, y para asociar globalmente imagen y palabra. La adquisición de la lengua extranjera se consigue interiorizando las nuevas estructuras lingüísticas a partir de los modelos que les proporcionemos, respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno, planificando situaciones de grupo y también individuales. Si el aprendizaje precoz de la lengua se destaca por algo es precisamente en la adquisición de mejor pronunciación, por lo que la insistencia sobre los aspectos orales del lenguaje es básica para un buen aprendizaje.

Dado que en esta etapa el niño no sabe leer, ni, en la mayoría de los casos comienza el aprendizaje de la lecto-escritura hasta más adelante, no necesita el apoyo escrito y no lo reclama. El alumno mayor tiende a recurrir a ver la palabra escrita y eso muchas veces interfiere con una pronunciación correcta.



Lo más importante es que este primer contacto ha de ser gratificante y lúdico, por lo que el profesor ha de tener muy en cuenta los factores afectivos y motivacionales a la hora de programar sus actividades de aula.

El estudio muestra que se trabajan los mismos contenidos curriculares que en el resto de las áreas de Educación Infantil. Los contenidos trabajados tienen un carácter integrador y global y están íntimamente asociados a las vivencias del alumnado. Cada vez que se incorpora un contenido nuevo, el anterior pasa a formar parte del aprendizaje individual y de la dinámica relacional de la clase. Se trata de integrar su aprendizaje, repasando y afianzando los anteriores. Se aprovecha cualquier situación para introducir nuevo vocabulario. Las tareas son muy dinámicas y establecen un ritmo marcado por la actividad, la variedad y la brevedad de las actividades que permiten mantener la atención de los niños que a estas edades tienen una capacidad de concentración muy pequeña.

Las técnicas más utilizadas son aquellas que despiertan más interés en los niños, las que les resultan más atractivas captando así toda su atención y enganchándoles en la dinámica que desarrollan. Estas actividades, asimismo, les resultan familiares ya que también son de las más utilizadas por los profesores generalistas. Entre estas destacan los cuentos, las canciones, rimas, fichas, etc.; la diferencia se establece por lado en la lengua que se utiliza en estas actividades y por otro en las técnicas que apoyan su desarrollo; entre las que la mímica destaca por encima de todas las demás debido a la necesidad de comprensión, también es importante el uso de la repetición como base de la memorización y la explotación de tanto materiales reales como dibujos y pictogramas para reforzar la comprensión.

También las dinámicas de clase siguen una tendencia común con las actuaciones más típicas de la Educación Infantil. En este sentido destacan las técnicas en las que participa el gran grupo o las de carácter individual frente a las de pequeño grupo o pareja que aunque aparecen representadas lo hacen en menor medida debido a la edad de los niños y a la dificultad que su organización implica.

Queda patente que los alumnos aprenden de manera natural y a través del juego, escuchando, practicando y participando el mayor tiempo posible con la lengua extranjera. Ésta es la metodología propia de la etapa de Educación Infantil. La metodología usada es muy activa requiriendo la participación de los niños en las tareas de aula. Se promociona el uso de juegos, canciones, rimas, ayudas visuales, actividades de trabajo en pareja o grupo, y ejercicios de aprender haciendo.

La utilización de fichas de trabajo se considera positiva, siempre y cuando se utilicen como apoyo a la práctica comunicativa y no como un fin en sí mismo. Los niños aprenden mientras hacen la ficha, no aprenden para hacer la ficha.

En lo que se refiere a la evaluación, es formativa tratando de evaluar la capacidad de los niños y el esfuerzo para colaborar y participar en las actividades de aula, así como también sus actitudes y respeto hacia la lengua terminal y hacia sus compañeros. Nunca debe ser sumativa ni debe llevar implícito ningún elemento de selección o discriminación (Rodríguez y Valencia, 2003).

Por último, los datos también muestran que son necesarios materiales de enseñanza/ aprendizaje que estén de acuerdo con las técnicas, el método y la evaluación que van a ser usados y adaptados a los principios generales formulados para este ciclo.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

Ashworth M. & Wakefield, H.P.: Teaching the World's Children. ESL for Ages Three to Seven, Markham, Ontario, The Pippin Teacher's Library. 1994.

Bandura, A.: Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual, Bilbao, Desclée de Brouwer. 1999.

Broughton G., Brunfit, C., Favell, R., Hill, P. & Pineas, A.: Teaching English as Foreign Language, London, Routledge & Kegan Paul. 1978.

Brunfit, C.J., Moon, J. & Tongue, R.: Teaching English to Children. From Practice to Principle, London, Nelson. 1991.

Davidoff, L.: Introducción a la Psicología, México, McGraw.Hill. 1989.

Dickinson, L.: Self-instruction in language learning, Cambridge, Cambridge University Press. 1987.

Dunn, O.: Beginning English with Young Children, London, Macmillan Publishers. 1985.

Ellis G. & Sinclair, B.: Learning to Learn English, Cambridge, Cambridge University Press. 1988.

Halliwell, S.: La enseñanza del Inglés en Educación Primaria, Essex, Longman. 1993

Jiménez Catalán, R.M.: «La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula», en CAUCE, 20-21, 797-811. 1998.

Mayor Sánchez, J.: «El problema de la adquisición del Lenguaje», en Psicología y educación infantil, VV.AA, Madrid, Santillana, 138-161. 1989.



- Mur, O.: Como introducir el Inglés en Educación Infantil, Madrid, Escuela Española. 1998.
- Pérez Esteve, P.: «¿Cómo abordar la lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de educación primaria?», en Aula de Innovación Educativa, Marzo, n.º 80, 77-82. 1999.
- Phillips, S.: Drama with children, Oxford, Oxford University Press. 1999.
- Reber, A.S.: The Penguin dictionary of psychology, Harmondsworth (Middlesex): Penguin Books. 1985.
- Rodríguez López, B. y Valencia González, M.L.: «Assesment and Evaluation in Foreign Language Teaching», en All about Teaching English: A Coursebook for teachers of English (Pre-school through Secondary), Varrela, R. (coord.), Madrid, Centro de estudios Ramón Areces, 195-211. 2003.
- Stern, H.H.: Perspectives on Second Language Teaching, Toronto, Institute for Studies in Education. 1970.
- Tragante, E. y Muñoz, C.: «La Motivación y su Relación con la Edad en un Contexto Escolar de Aprendizaje de una Lengua Extranjera», en Segundas Lenguas. Adquisición en el aula, Muñoz, C. (ed.), Barcelona, Ariel Lingüística, 82-107. 2000.
- Veravila, J.: «Agentes de educación social y prevención de la violencia», en Nuevos Espacios de la Educación Social, Pantoja, L., Bilbao, I.C.E. Universidad de Deusto. 1998.
- Zabalza, M.A.: Áreas, medios, y evaluación en la educación infantil, Madrid, Narcea, S.A. 1987.
- Zaro, J.J., y Salaberri, S.: Contando Cuentos, Oxford, Heinemann. 1993.



## Preguntas generadoras, artículo 1

Responda las siguientes preguntas con base en la lectura y su punto de vista. Posibles respuestas en la pág. 52.

1. En el párrafo 4 aparece la siguiente frase: “(...) esta etapa [la edad infantil] es clave para el futuro en todos los conocimientos que adquiere el niño y, más aún cuando se trata de algo tan extraño para él y tan alejado del su vida cotidiana, como es la lengua extranjera.”

Explique si está de acuerdo o no con esta aseveración.

2. El párrafo 5 comenta sobre la influencia de las primeras experiencias educativas en el aprendizaje de una lengua extranjera para el futuro de cada niño y niña. En su opinión, ¿está el sistema educativo costarricense motivando y “desarrollando actitudes favorables hacia el uso de la lengua, una percepción [del inglés] como algo ‘no difícil’ y una mayor confianza en el potencial lingüístico personal”? Justifique su respuesta.

3. La autora de esta investigación acota que los docentes no usan el idioma inglés de forma exclusiva en sus clases: “Las razones que llevan a esta pobreza en la utilización del inglés se deben... [a] la imposibilidad de impartir sus clases dedicando la totalidad o la mayor parte del tiempo a la lengua extranjera.”

¿Por qué se considera a los educadores en educación preescolar bilingüe de Costa Rica imposibilitados para usar únicamente inglés en sus clases?

4. Esta investigación analiza 24 diferentes recursos académicos en la enseñanza del inglés a edad preescolar. Elija cuatro de estos recursos e indique qué ventajas existirían si fueran aplicados al contexto nacional.



<b>Técnicas metodológicas</b>	<b>Ventajas en la educación costarricense</b>
1.	
2.	
3.	
4.	

5. Retomando las técnicas empleadas en la investigación, analice dos de ellas que usted no considere aptas para la educación bilingüe costarricense.

<b>Técnicas metodológicas</b>	<b>Factores negativos para la educación costarricense</b>
1.	
2.	



## GUÍA DE LECTURA

*Reseña artículo 2*

Este artículo hace una revisión de las políticas educativas que guían la educación en inglés a edad preescolar. Otro contenido relevante en esta lectura es la terminología porque acuña conceptos acerca de la adquisición de una segunda lengua. Por ende, los temas estudiados en el capítulo 2 sobre métodos, enfoques y técnicas son de gran utilidad.

*Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación (Bilingualism and Brain: Implications for Education), Antonieta Cendoya Marten*

**RESUMEN.** Se revisan someramente las políticas europeas y locales para entender lo que se pretende alcanzar con el bilingüismo en el campo educativo; se mencionan algunos conceptos que se refieren al aprendizaje de una segunda lengua como método didáctico, para, finalmente, revisar los procesos neuropsicológicos que intervienen en el bilingüismo.

Implicaciones para la enseñanza de una segunda lengua.

**Palabras clave:** enseñanza segunda lengua, aprendizaje y adquisición bilingüe, neurociencias de la educación, neuroplasticidad, cerebro bilingüe.

**Abstract.** In this paper, local and European education policies concerning bilingualism are reviewed. A number of concepts are used regarding the learning of a second language as educational method. Then, neuro-psychological processes underlying bilingualism are reviewed. Finally, their implications for learning a second language are addressed.

**Key words:** second-language training, bilingual learning and acquisition, educational neurosciences, neuro-plasticity, bilingual brain.

### **Introducción**

El bilingüismo es un hecho social que interviene como factor de transformación acelerada del mundo moderno en la capacidad para comunicar ideas –en la telecomunicación– y especialmente en el medio más fácilmente accesible: Internet. Recientemente, el aumento en el número de personas que hablan más de una lengua (más del 50% de la población mundial), además del



creciente interés por las minorías, ha convertido este hecho en un importante foco de atención.

El fenómeno ha adquirido una relevancia tal que se ha convertido en una preocupación de las políticas educativas y, al mismo tiempo, en objetivo de investigación ligada al funcionamiento cerebral en la búsqueda de los correlatos anatómicos y neurofisiológicos de funciones específicas del lenguaje que intervienen en él. En ambos casos se convierte también en un campo donde los psicólogos educativos comienzan a preguntarse sobre la implementación de estos aprendizajes y, por tanto, sobre el conocimiento de los procesos subyacentes que lo determinan, una genuina disciplina interdisciplinar que actualmente se denomina **neurociencias de la educación**.

En este artículo revisamos someramente las políticas europeas y locales para entender lo que se pretende alcanzar en el campo educativo; haremos mención de algunos conceptos que se refieren al aprendizaje de una segunda lengua como método didáctico, para luego comentar los procesos neuropsicológicos que intervienen en el bilingüismo. Finalmente, se mencionarán algunas implicaciones para la enseñanza de una segunda lengua.

En 1995, la Comisión Europea contemplaba como objetivo prioritario que los ciudadanos europeos tengan competencia en dos lenguas de la Unión, además de la propia. De esta manera quedaban claros los objetivos para un futuro europeo, no tan sólo bilingüe sino multilingüe, a través de metodologías adecuadas. Esto con lleva, tanto en España como en otros países, un replanteamiento de los sistemas educativos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

En este sentido, desde el Ministerio de Educación (MEC) y, posteriormente, desde las distintas Comunidades Autónomas se han ido elaborando proyectos para la optimización del aprendizaje de lenguas extranjeras. La iniciación en la Educación Infantil y la incorporación de una segunda lengua en Educación Primaria son algunas de estas propuestas, que incluye un importante cambio metodológico con la adopción del **sistema bilingüe de enseñanza** en los centros educativos públicos. Esta última iniciativa implica que el personal docente acredite el adecuado conocimiento del idioma que va a impartir, donde normalmente debe realizar una prueba de práctica oral que certifique su aptitud, pero que en ningún caso incluye un acabado conocimiento de la didáctica ni de los procesos neuropsicológicos que subyacen.

La escasez de este tipo de profesorado ha convertido la aplicación de esta metodología en una carga adicional de formación docente que incluye cursos, seminarios e incluso, estancias en centros educativos europeos y un importante problema de formación para las autoridades educativas. Continuando con la idea inicial de considerar las aportaciones de la neurociencias en este campo, conviene resumir algunos conceptos que se refieren a la propia didáctica de una segunda lengua.

### **Adquirir o aprender una segunda lengua**

Stephen D. Krashen, teórico de la didáctica bilingüe, cree que la **hipótesis adquisición-aprendizaje** es fundamental para entender los fenómenos básicos que se dan en la práctica docente. Establece que los adultos pueden acceder a dos formas distintas e independientes en el desarrollo de la competencia bilingüe.

La primera es la **adquisición**, proceso similar, sino idéntico, a la forma en que los niños desarrollan la habilidad de su lengua materna: no son conscientes de que están adquiriendo una lengua sino de que están utilizando el lenguaje para comunicarse. Tampoco tienen claras las reglas de combinación, sino que despliegan un “sentido o intuición” de lo correcto. Otras formas de llamarlo serían aprendizaje implícito, aprendizaje informal o natural.

La otra forma de alcanzar la competencia bilingüe es **aprendiendo** la lengua. En este proceso el alumno está consciente de las reglas de construcción y uso y puede hablar de ellas (reglas gramaticales). Sería un tipo de aprendizaje explícito y formal.

Algunos teóricos han asumido que los niños **adquieren** y los adultos **aprenden**, pero esta hipótesis sostiene, además, que la habilidad para adquirir una segunda lengua no desaparece con la pubertad. Lo cual no significa que los adultos podrán acceder como lo hacen los niños; por ejemplo, corregir una frase errónea se asume como la vía para que el alumno repita el enunciado correctamente, pero las investigaciones en la adquisición infantil de la lengua materna muestran que los padres corrigen una porción muy pequeña de ese lenguaje (problemas de articulación ocasionales, tiempos verbales...y palabrotas).

Los padres atienden mucho más al contenido de verdad en la expresión verbal que a la forma, en un intento constructivo de invitar –sobre todo– a la comunicación. De modo que, los dos aspectos mencionados intervienen de maneras específicas: la

adquisición “inicia” nuestras emisiones en la segunda lengua y es responsable de la fluidez; el aprendizaje sólo tiene una función: es el editor que corrige antes o después de que sea “producido” por el sistema adquirido.

Krashen da gran importancia, además, a la **hipótesis del input**, por su aplicabilidad e impacto en la enseñanza. La pregunta es, naturalmente, ¿entonces, cómo adquirimos una segunda lengua? Continuando con el argumento anterior, la adquisición sería central y el aprendizaje sólo periférico, de modo que la pedagogía de una segunda lengua debería estimular precisamente la adquisición. Si es así, para avanzar de un nivel ya adquirido a otro superior, es decir, del actual competencia a la siguiente, una condición necesaria (pero no suficiente) sería que el alumno comprendiera el *input* que contiene, en parte, lenguaje ya dominado y otra porción del nivel lingüístico siguiente. Aquí comprender significa que el alumno se centra en el significado y no en la forma del mensaje, haciendo un esfuerzo por integrar lo adquirido con la entrada de la nueva información.

Aunque Krashen y Vygotsky pueden ser categorizados en posiciones muy distintas –uno es un teórico de la didáctica de una segunda lengua, el segundo psicólogo–, incluso en lo concerniente a sus posiciones epistemológicas, las aplicaciones de sus teorías a la práctica de la enseñanza comparten similitudes. De acuerdo con Vygotsky, la interacción social es indispensable en el proceso de aprendizaje y propuso así la **zona de desarrollo próximo**, como elemento donde los aprendices construyen el lenguaje –y todo aprendizaje– mediado por la interacción social. De forma similar a la que propone Krashen. Según éste, su hipótesis predice que el aula puede ser el entorno por excelencia para la adquisición de una segunda lengua, por lo menos hasta un nivel intermedio.

Para los principiantes el aula puede ser más apropiada que el mundo real, ya que ésta les proporciona *inputs* poco comprensibles y, por tanto, desmotivantes. De este modo, en el aula sería posible establecer una hora diaria de *inputs* accesibles (*zona de desarrollo próxima*), que probablemente sea más adecuada que lo que el aprendiz puede encontrar en su entorno cotidiano.

Otro aspecto que subraya con especial interés es el **filtro afectivo**, que relaciona con el proceso de adquisición de una segunda lengua. Hay una serie de variables afectivas determinantes en el logro de la adquisición de una segunda lengua, que para el psicólogo educativo ya son cuestiones sabidas: **la motivación**, como proceso integrado con la cognición

y la confianza en sí mismo o **autorregulación**, relacionada también con el control de la **ansiedad** (ya sea ésta individual o colectiva).

### **Bilingüismo y funcionamiento cerebral**

En 2007, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) publicó un extenso cuadernillo –de fácil acceso para los profesionales no especializados– con el objetivo de “estimular la colaboración de las ciencias del aprendizaje y del cerebro, por una parte, y de investigadores y políticos, por la otra.”

Se trata de considerar aquellos avances neurocientíficos en funciones tales como la percepción, cognición y emoción relevantes para el desafío de aprender, no como una solución definitiva sino para contribuir con nuevas perspectivas desconfirmando, a su vez, antiguas creencias. En el presente número de esta revista se incluye el trabajo del Prof. Rodríguez Santos (“Neurociencia y Educación”), donde se hace un análisis detallado de los procesos y funciones cerebrales que permiten el aprendizaje. Aquí nos remitimos a su exposición y, al mismo tiempo, subrayamos algunos conceptos relevantes para la comprensión del bilingüismo.

El cerebro **cambia continuamente** a lo largo del ciclo vital, guiado por la propia biología y la experiencia. Las tendencias genéticas **interactúan** con esa experiencia para determinar la estructura y función del cerebro en un momento dado, por ello cada cerebro es único y de allí la importancia de considerar las **diferencias individuales** en la enseñanza. Además, dispone de unas características precisas relacionadas con la edad –cambios madurativos que guían el desarrollo– y que pueden tener importantes consecuencias para el diseño didáctico más apropiado y eficaz.

El cerebro aprende, porque es **flexible** y dispone de una potente capacidad para responder a las demandas del entorno. Lo hace creando y consolidando conexiones neurales relevantes mientras elimina las inútiles (“poda”). Este aspecto es familiar a los enseñantes, quienes han comprobado prácticas como la de **aprender haciendo**. Esta idea responde a la implicación activa (funcionalidad) de los aprendices en la interacción con su entorno social y material, basado en la idea de que esta forma de aprendizaje conduce a una **integración más profunda** de la información que la mera percepción. Más adelante veremos la importancia de esta idea en el aprendizaje bilingüe, sobretodo a edades tempranas.

La **neuroplasticidad** es un mecanismo de cambio y modificación que opera a distintos niveles, desde la conexión sináptica a la compensación de funciones. Los “trazos” dejados por el aprendizaje y la memorización son producto de estas modificaciones, haciendo la salvedad de que en la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua la “huella” permanece en la acción de comunicarse eficazmente, no memorizando. El grado de modificación depende del tipo de aprendizaje que se busca; el más profundo tiene lugar en el aprendizaje a largo plazo.

La capacidad del cerebro para permanecer alerta, dispuesto y especialmente capaz en la resolución de problemas se debe a la plasticidad. Se creía que sólo el cerebro infantil era plástico, hoy se sabe que existen “**períodos sensibles**”, (no críticos) momentos óptimos en el desarrollo para aprendizajes específicos (**aprendizaje expectante de experiencia**) como el lenguaje oral a diferencia del **dependiente de la experiencia**, como la escritura, que puede llevarse a cabo en cualquier momento del desarrollo. Tampoco significa que el período sensible sea la única oportunidad, más bien es el momento más efectivo, porque requiere menos recursos cognitivos. ¿Y el bilingüismo?... lo veremos más adelante.

Por otra parte, los componentes emocionales siempre se han ignorado en los programas de educación, pero los neurocientíficos están revelando la dimensión emocional del acto de aprender. El continuo intercambio de estimulación entre el individuo y su entorno hace imposible separar **los componentes fisiológico, emocional y cognitivo** de un comportamiento particular en una interconectividad que explica muy bien el impacto de los factores emocional y social sobre el aprendizaje. Cada emoción corresponde a un sistema funcional distinto y dispone de su propio circuito cerebral, que implican estructuras como **el sistema límbico**, y estructuras corticales (**córtex prefrontal**), éste último el principal regulador de las emociones.

Precisamente es el córtex prefrontal el área cerebral que madura más tarde en los humanos y su función autorreguladora se hace especialmente crítica durante la adolescencia. Se sabe, además, que las emociones modulan y modifican el tejido neural. En situaciones de excesivo estrés o miedo, el juicio social y el rendimiento intelectual se ven distorsionados por el compromiso de procesos neurales que intervienen en la regulación de la emoción y el afecto. Por ejemplo, se ha comprobado que las emociones positivas (alegría, entusiasmo, gratificación, etc.), asociadas a **la comprensión de conceptos nuevos** es la motivación más potente que empuja a las personas a aprender, produciendo verdadero placer a quien lo consigue.

Para entender el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (memoria, pensamiento, emoción, etc.) el sujeto internaliza una diversidad de operaciones de carácter social y psicológico. La internalización permite un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo. Y el instrumento más potente para conseguirlo es el **lenguaje**.

### **Bilingüismo y lenguaje**

Todo niño normal desarrolla un dominio acabado de su lengua materna durante los primeros años de desarrollo, de modo que se asume que las estructuras neurobiológicas que lo sostienen se encuentran intactas. Pero cabe preguntarse lo que sucede en el cerebro cuando un individuo habla otra lengua, aparte de la materna. Por otra parte, el éxito escolar descansa en la capacidad del niño para integrar la información lingüística de complejidad creciente más que sobre las habilidades perceptuales, grafomotrices o visoespaciales.

Debe desarrollar sus aptitudes lingüísticas a través de producciones orales y escritas, en registros tanto receptivo como expresivo. Incluso en asignaturas científicas, donde las funciones no-verbales son indispensables, necesitará también la capacidad para manipular esquemas y abstracciones de naturaleza lingüística. Existen varios **mitos** respecto a la competencia bilingüe y sus consecuencias en el aprendizaje a edad temprana, muchos de ellos basados en una aproximación de “retención” de una de las lenguas en primer lugar para disponerse al aprendizaje de una nueva (“hold-back approach”).

Algunos de ellos son los siguientes y se distinguen por pertenecer a lo que se ha dado en llamar “la paradoja del bilingüismo” y que revisamos en el apartado siguiente.

- *A mayor desarrollo de una nueva lengua hay pérdida de la ya adquirida.*
- *Dos lenguas ocupan áreas separadas en el cerebro, por lo que el conocimiento no puede ser transferido.*
- *El aprendizaje simultáneo de dos lenguas en la infancia retrasa el desarrollo del niño.*
- *Se debe alcanzar el dominio de la lengua materna antes de comenzar el aprendizaje de una segunda.*
- *Los niños bilingües disponen de una mayor capacidad intelectual (CI).*

### **Hallazgos de las neurociencias en el cerebro bilingüe**

En una cuidadosa revisión llevada a cabo por L. Pettito y K. Dunbar, los investigadores en esta área han examinado el impacto en el niño al adquirir una segunda lengua. Dos clases de

hipótesis han dominado este campo de investigación: el **sistema unitario** del lenguaje donde se cree que los niños expuestos a dos lenguas desde el inicio disponen de una representación lingüística “fusionada” (no saben que están adquiriendo dos lenguas) y comienzan a diferenciarlas alrededor de los 3 años, lo que implica un retraso en el desarrollo lingüístico. A diferencia del **sistema diferenciado** del lenguaje que permitiría a los niños bilingües diferenciar los inputs lingüísticos correspondientes a las dos lenguas desde el inicio de su exposición a una segunda lengua.

Para entender a qué edad comienza esa diferenciación se investigó en diversos grupos cuya primera exposición se realizó en el momento del nacimiento y a las edades de 3, 5, 7 y 9. Se encontró que: (1) antes de los 5 años la exposición lingüística es óptima para el desarrollo bilingüe y su dominio. (2) Los niños monolingües de nacimiento y bilingües entre las edades de 2-9 años logran los fundamentos sintácticos y morfológicos de la nueva lengua en el primer año, siempre y cuando sean expuestos de forma extensiva y sistemática en contextos diversos y múltiples. (3) Los niños expuestos a dos lenguas desde el nacimiento adquieren los hitos de desarrollo lingüístico en cada una de ellas al mismo tiempo y de forma similar a los monolingües. (4) La introducción de una nueva lengua no daña ni contamina a la lengua materna.

En la misma revisión se analiza el **procesamiento fonológico** del niño con una media de edad de 3 meses. En tareas que implican percepción visual, reconocimiento del habla y percepción fonética en nativos y no nativos, a través de una técnica no invasiva: Espectrografía de Infrarrojos Cercano (NIRS). Se encuentran resultados consistentes en la activación de las áreas de lenguaje ya conocidas, tanto en bebés mono y bilingües. En los **estudios de adultos** se investigó el impacto de la edad en adultos bilingües a través de la tecnología de imagen (fMRI, imagen por resonancia magnética funcional). Los adultos bilingües que adquirieron dos lenguas antes de los 5 años, procesan ambas en **áreas del lenguaje que se solapan** en el hemisferio izquierdo y que coinciden con las áreas del lenguaje activadas en monolingües. Los expuestos más tardíamente muestran más activación bilateral, que ocupa tejido frontal más extensamente distribuido (*memoria de trabajo e inhibición*) y frecuentemente surge más esfuerzo cognitivo, medido por el número de errores.

Para comprobar la existencia de **períodos sensibles** se comprobó la eficacia del dominio bilingüe en función de la edad de inicio. Este dominio disminuía significativamente si el



aprendizaje de una segunda lengua se iniciaba en la pubertad, o aún antes. Este es un hallazgo que corrobora una aportación clásica de la psicolingüística. Para comprobar si los niños bilingües muestran mejor capacidad intelectual, se investigó en los procesos cognitivos de niños bilingües entre 4 y 6 años comparados con monolingües de la misma edad. Se encontró que los niños expuestos a un entorno bilingüe desde el nacimiento desplegaban una “ventaja cognitiva” relacionada con el control atencional, inhibición y flexibilidad cognitiva (*switching tasks*). De modo que ser bilingüe facilita la ejecución de multitareas.

Como síntesis, tanto en estudios comportamentales como de imagen cerebral, la exposición a un entorno bilingüe muestra **un impacto significativo en el dominio simultáneo de dos lenguas**. Se subraya el resultado positivo en distintos aspectos del desarrollo del niño: lingüístico, cognitivo y en tareas de lectoescritura (que aquí no se incluyen). Los niños que experimentan una exposición **temprana, sistemática y extensiva** a dos lenguas, rápidamente logran el dominio de sus aspectos básicos de un modo idéntico a aprendices monolingües. Como adulto, además, procesan las dos lenguas de una manera similar a los adultos monolingües.

### **Implicaciones para la enseñanza y la investigación**

Aunque en el mundo real el bilingüismo en el niño no es habitualmente simultáneo y equilibrado, restan algunas conclusiones inequívocas. El estudio de los niños bilingües puede contribuir en importante proporción a las teorías de la adquisición, ya que la adquisición bilingüe esclarece **los límites en la adquisición** del lenguaje y, al mismo tiempo, nos muestra el potencial de aprendizaje lingüístico en edades tempranas (Houwer, Annick de, 1996).

La **edad de exposición** al bilingüismo es un factor que impacta de forma directa y clara en el logro de la fluidez lingüística y la lectura en la lengua no materna, así como en el **procesamiento neural del cerebro**. Asimismo, los niños que llegan más tarde al contexto bilingüe también consiguen el dominio en la nueva lengua, siempre y cuando se vean **expuestos a entornos lingüísticos sistemáticos y múltiples**, que implican el hogar y la comunicación social, de modo que no es posible alcanzar un acabado bilingüismo exclusivamente en el aula.

### **Referencias**

Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.




- Boletín de la Unión Europea. Suplemento 5 (1995). El libro blanco sobre educación y formación. Enseñar a aprender: hacia la sociedad del conocimiento. CERI
- Dulay, H. y Burt, M. (1977). Viewpoints on English as a second language. NY: Regents. Houwer, Annick de, (1996). Bilingual language acquisition en Fletcher, P. Y Mc. Whinney, B. The Handbook of Child Language. Blackwell.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona.
- OECD. (2007). Understanding the brain: the birth of a Learning Science. CERI.
- Pettito, L., Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on Bilingual Brains, Scientific Brains and the Educated Mind. En K. Fischer & T. Katzir (Eds.), Building Usable Knowledge in Mind, Brain and Education. CUP, 2004
- Stephen D. Krashen (1995). Principles and practice in second language acquisition. OUP, 1995.

### **Preguntas generadoras, artículo 2**

Responda las siguientes preguntas con base en la lectura y su punto de vista. Posibles respuestas de la pág. 75 a la 81.

1. ¿Cuál es la diferencia entre adquisición y aprendizaje?
2. ¿Está de acuerdo con la aseveración “que los niños adquieren” conocimiento en lugar de aprenderlo? Justifique su respuesta.
3. El artículo menciona que el cerebro cambia continuamente, y la interacción de las experiencias con las tendencias genéticas dan como resultado un cerebro único. ¿Qué puede hacer el docente en la clase de inglés para respetar y promover estas diferencias?

- 
4. ¿Está de acuerdo con los neurocientíficos acerca de la relevancia del aspecto emocional en “el acto de aprender”? Justifique su respuesta.
  5. ¿Cuáles actividades o acciones pueden ser realizadas en la clase de inglés preescolar para promover emociones positivas asociadas al conocimiento?
  6. La lectura desmitifica cuatro ideas sobre la “paradoja del bilingüismo”.
    - a) ¿Está de acuerdo con que estos son solo mitos? Explique.
    - b) ¿Ha presenciado casos que indiquen lo contrario? Justifique su respuesta.
  7. Defina los siguientes conceptos:
    - a) Hipótesis del input
    - b) *Input*
    - c) Filtro afectivo
    - d) Neuroplasticidad
    - e) Bilingüismo

GUÍA DE LECTURA

*Reseña artículo 3*

Este artículo describe cinco principios para la enseñanza de un segundo idioma, los cuales combinan elementos del constructivismo y el enfoque comunicativo, pues ambas metodologías parten del principio que el conocimiento se construye a partir de experiencias reales. Los preceptos descritos por Corrales hacen mención al papel del educando en este proceso. Los principales postulados de este texto no se suscriben a la educación preescolar; sin embargo, el estudiante debe aplicar lo leído en el contexto de enseñanza infantil del inglés.

*Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del L2*  
Kathleen Corrales Wade

**ABSTRACT** During the last 30 years of the 20th century, the way a second language is taught and learned has changed due to new ideas of what constitutes language and advances in research on the human mind and the processing of knowledge. Today, communicative language teaching in the second language classroom is as accepted as the constructivist model of teaching in general education. However, rarely these two approaches to teaching and learning are combined, although they are harmonious. This theoretical essay views five principals that are fundamental to learning a second language from the combination of constructivism and the communicative approach.

Key words: Second language teaching, communicative approach, constructivism, teaching methods

**RESUMEN** Desde los últimos 30 años del siglo XX, la enseñanza de un segundo idioma ha experimentado muchos cambios debido a la nueva conceptualización de lo que constituye una lengua y la nueva manera de ver el conocimiento y su procesamiento en la mente humana. Hoy en día, el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es tan aceptado como el modelo educativo constructivista del conocimiento en la educación general. Sin embargo, muy pocas veces se han equiparado estos dos enfoques de enseñanza y aprendizaje, aunque son armónicos. Este artículo teórico de reflexión trata cinco principios que son fundamentales para el aprendizaje de una segunda

lengua desde una combinación del constructivismo y del enfoque comunicativo.

Palabras clave: Enseñanza de una segunda lengua, enfoque comunicativo, constructivismo, modelos pedagógicos

*“El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes que ya se han interiorizado y las representaciones que, con ellos, se han formado los estudiantes juegan un papel fundamental.”*

Inmaculada Martínez Martínez (2005: 242)

Desde los últimos 30 años del siglo XX, la enseñanza de un segundo idioma (L2) ha experimentado muchos cambios. Estos cambios vienen de una nueva conceptualización de lo que es una lengua y de la nueva manera de ver el conocimiento y su procesamiento en la mente humana. Antes de los años 70 se concebía a una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el alumno. Por lo tanto, se enseñaba como una materia más del *pensum* académico, dictando información acerca de ella. Dicha información se enfocaba mayormente en instruir la gramática del idioma (usualmente por un método conductista), dejando a un lado los aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. Sin embargo, estudios realizados entre años 1960- 1970 resaltan el carácter expresivo de un idioma, y la “lengua” como tal adquirió una nueva función, la cual vendría a ser la de un sistema para la expresión de significados (Nunan, 1999).

En 1971 (Savignon, 1991) Hymes propuso el término de competencia comunicativa para representar el uso del idioma en el contexto social, combinando el idioma, la comunicación y la cultura (semejante a lo que hicieron Halliday y Firth en Gran Bretaña). Un año después, en un proyecto de investigación, Savignon empleó el término para caracterizar la habilidad de los aprendices de la segunda lengua de interactuar con otros para crear significados. Ella enfatizó que ésta era muy distinta de la habilidad de formular oraciones correctas gramaticalmente en ejercicios descontextualizados. El hecho de usar tareas comunicativas y de motivar a los estudiantes a no regirse por los patrones lingüísticos memorizados y a tomar “riesgos” para comunicarse en ellas fue un adelanto muy significativo en la enseñanza del segundo idioma (Savignon, 1991).

Estos descubrimientos tuvieron un efecto profundo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma. Como la lengua es usada para comunicarse, los pedagogos de L2 empezaron a verla como una habilidad y no como un contenido; por esta razón, su enseñanza no podía emplear el mismo método que se usa para las demás materias que están basadas en contenidos. Derivado de la perspectiva multidisciplinaria de la lingüística, psicología, filosofía, sociología e investigaciones educativas, surge el enfoque comunicativo, el cual se considera como un enfoque que “promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de

participación del aprendiz en tareas comunicativas” (Savignon, 1991:265).

Nunan (1989:10) lo describe de una manera más amplia cuando dice que el enfoque comunicativo involucra “a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Hoy en día, en el aula comunicativa, el objetivo no es aprender acerca de un segundo idioma, sino **usarlo** para poder comunicarse en varios contextos. Se han incorporado y aun se recomiendan tareas comunicativas como diálogos, juegos, trabajo en parejas y grupos pequeños, juegos de roles y otras actividades comunicativas dentro del salón de clase. Estas tareas comunicativas basadas en un contexto o situación real de comunicación han dado al enfoque comunicativo “una forma plausible de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite, mediante un proceso interior, adquirir la lengua” (Benítez, 2007).

El uso del enfoque comunicativo en la enseñanza del segundo idioma ha crecido tanto que, como afirma Orquídea Benítez Menéndez (2007), “haciendo una profunda revisión bibliográfica sobre el tema se puede concluir que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es el que ha mostrado mayor aceptación, en los últimos años, entre los profesores e investigadores vinculados a esta área del saber.” Muchos colegios, universidades y otras instituciones de enseñanza de idiomas alrededor del mundo fundamentan su proceso de enseñanza y aprendizaje en este enfoque.

Al mismo tiempo que estaba ocurriendo el cambio de la conceptualización de la enseñanza del segundo idioma, también surgió una nueva forma de ver el procesamiento de información y el aprendizaje de conocimiento: el constructivismo. Este concepto no tiene una sola definición aceptada por todas las perspectivas filosóficas y psicologías. Sin embargo, existen tres corrientes constructivistas (Rosas & Sebastián, 2001) que son influyentes en el campo de la educación: el constructivismo cognitivo (de Piaget y su escuela), el constructivismo social (de Vygotsky y su escuela) y el constructivismo radical (de Maturana y su escuela). Más que tratar cada corriente de constructivismo ampliamente y por separado, aquí se busca resumir unos principios que son las características esenciales a toda posición constructivista que se pueden usar como entender el concepto general. Primero, toda posición constructivista se interesa por el lado epistemológico de ¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce?; segundo, toda persona es un “constructor” activo de su conocimiento; y tercero, en toda perspectiva constructivista existe un concepto de desarrollo (Rosas & Sebastián, 2001).

Partiendo del hecho que el constructivismo es una posición epistemológica que responde a la pregunta de cómo conoce el sujeto, se considera que “las personas se implican activamente, desde su nacimiento, en la construcción de un sentido personal— de una comprensión personal del mundo que les rodea—a partir de su propia experiencia” (Martínez, 2005:93). Este proceso implica una asimilación y acomodación de nuevos conocimientos que son integrados al modelo o comprensión del mundo que ya se ha elaborado (Piaget citado en Gómez-Granell, 1994; N.C. Ellis, 2006).

Es decir, cada persona construye su realidad y sus conocimientos (o habilidades en el caso del aprendizaje de un idioma) en un proceso fundamentalmente interno e individual en interacción continua con su medio social y cultural. Flórez (1994) señala que el objetivo final del constructivismo es contribuir al desarrollo personal del ser humano y humanizarlo. En el campo educativo, se han aplicado las ideas teóricas constructivistas anteriormente expuestas al quehacer diario del educador y del educando dentro y fuera del salón de clase; a esto le han llamado el constructivismo pedagógico o pedagogía constructivista.

Según el investigador Nunan (1989:35), el enfoque comunicativo “está en armonía” con la concepción constructivista del conocimiento. Basándome en este planteamiento, y de acuerdo a mis conocimientos y experiencia en la enseñanza de una segunda lengua, propongo que el constructivismo pedagógico, en combinación con el enfoque comunicativo, sería el modelo adecuado de implementar en la enseñanza de un segundo idioma. A continuación trataré cinco principios que son fundamentales para el constructivismo, compatibles con el enfoque comunicativo y adecuados para la enseñanza de L2 (Alonso et al, 1994 citado en Martínez, 2005).

Antes de proseguir con el desarrollo de los mismos, aclaro que cuando se hace mención de “segundo idioma”, hago referencia a ambos: la enseñanza/ aprendizaje del segundo idioma y de la lengua extranjera. No me refiero al aprendizaje de dos idiomas a la vez, ya que, según mi opinión, no se desarrolla un segundo idioma, sino dos lenguas maternas.

### **1. Para promover el desarrollo es necesario partir del progreso actual del educando**

La teoría socio-constructivista de Vygotsky enfatiza que para una persona adquirir un conocimiento, es necesario tener en cuenta dos aspectos: el nivel en que se encuentra la persona (su nivel de desarrollo de conocimientos) y su mundo social que lo rodea, porque desde el día en que nace, esta persona aprende, prospera y crece en relación con otros (Ackermann, 2004).

Entonces, para entender este proceso de construcción social de conocimiento, Vygotsky postula el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Según Vygotsky, el desarrollo (o aprendizaje) ocurre en la

interacción social entre un individuo y un adulto o un par más capacitado dentro de la ZDP. Esta zona se define como la distancia entre lo que el individuo puede hacer solo (la zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (la zona de desarrollo potencial). El individuo se sitúa en la zona de desarrollo real y evoluciona a través de interacciones sociales hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial, la cual se convierte en zona de desarrollo real y crea una nueva zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1988). Así, los niños llegan a aprender los significados, las conductas y las técnicas que son culturalmente apropiados.

Investigaciones han comprobado que trabajar con información en colaboración con adultos o pares más capacitados dentro de la zona de desarrollo próximo es beneficioso para el niño y conduce al desarrollo cognitivo (Tudge, 1990). Algunos han equiparado la teoría de ZDP de Vygotsky con la hipótesis del input (estímulo externo) del sociolingüista Krashen, la cual se utiliza para explicar cómo las personas adquieren un segundo idioma. Según Krashen (1985:2):

*Los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola manera – comprendiendo mensajes, o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio – estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia.<sup>8</sup>*

Krashen expresa la idea de estructuras “por encima” del actual nivel de competencia con la fórmula  $i+1$ ; es decir, la persona recibe el input del  $i+1$  para poder progresar en el desarrollo del idioma. Por eso, para un profesor de segunda lengua, es necesario saber el nivel actual del educando y darle un input un poco por encima de su nivel para que vaya desarrollando su segundo idioma.

## **2. Es necesario construir aprendizajes significativos**

La adquisición de conocimientos no es meramente una transmisión de datos del profesor al estudiante. Al contrario, el aprendizaje incluye “a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno” (Martínez, 2005:93) porque esta experiencia fomenta el crecimiento del conocimiento. Para el constructivismo pedagógico, la experiencia es vital, pero tiene que ser una de tal índole que contribuya a abrirse a “experiencias superiores” (por ejemplo, conocimientos mayores). Ausubel (1978, citado en Flórez, 2005), afirma que el alumno aprende significativamente gracias al aporte de su experiencia previa y personal.

También postula que el aprendizaje significativo es más eficiente que el aprendizaje memorístico y debería ser el objetivo del aprendizaje. Desde esta perspectiva, “la tarea del docente consiste en programar, organizar y

<sup>8</sup> La traducción es de la autora del artículo.



secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo” (García, 1993:83-84). Esto es lo que sucede, precisamente, cuando se aprende una lengua extranjera con el enfoque comunicativo, que apoya la creación de significados y la comunicación en vez del aprendizaje de la gramática aislada de la realidad que tiene poco significado.

Benítez (2007)<sup>9</sup> en su artículo apoya esta idea cuando expresa:

*Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo.<sup>10</sup>*

Entonces, el enfoque comunicativo (utilizando tareas comunicativas) fomenta la construcción de conocimientos y habilidades en el idioma en una forma real y significativa para el educando, solamente si son relevantes; es decir, deben estar conectados al conocimiento previo de los alumnos y tener alguna importancia e interés para ellos.

### **3. Cuando se aprende de una forma significativa, se modifican los esquemas de conocimientos previos**

Se almacena el conocimiento previo en estructuras llamadas “esquemas”. Hoy en día se considera ese conocimiento previo tan importante como la información que se le suministra al alumno. Los estudiantes usan su conocimiento del mundo como un “marco” inicial para relacionarlo con la nueva información (Fascículo Autoinstructivo No. 2, sin fecha). Por lo tanto, es la interacción entre la nueva información y el conocimiento previo la que permite al estudiante construir un nuevo conocimiento y crear nuevos significados; por consiguiente, cuando un estudiante aprende un segundo idioma, los nuevos conocimientos del mismo se van sumando a los conocimientos adquiridos anteriormente; así, el alumno va “construyendo” su propia realidad y sus significados. Esto me lleva a concluir que la pedagogía constructivista debería tener como base fundamental que la información nueva parte de un conocimiento previo porque ningún contenido que enseñe el docente será significativo si no encaja en los conceptos previos de los alumnos.

<sup>9</sup> Tomado del formato digital de la Revista Ibero-Americana de Educación.

<sup>10</sup> El subrayado es de la autora del artículo.

En la enseñanza de un segundo idioma, no se puede negar la gran importancia que tiene el idioma materno como conocimiento previo; pero para entender su importancia en el aprendizaje del L2, hay que examinar la adquisición del primer idioma. Cuando un niño aprende la lengua materna (L1), usa un mecanismo interno, que todo niño posee, para descubrir las reglas de sintaxis y significado de la lengua. Igualmente, en mi opinión, este mismo mecanismo es utilizado para decidir no solamente qué formas y palabras usar sino cuándo y cómo usarlas. Según la teoría de Chomsky y los otros cognitivistas, este mecanismo se llama LAD—“*Language Aquisition Device*”—el cual es utilizado por el ser humano para la adquisición de la lengua materna. Ellos lo llaman el modelo de procesamiento cognitivo (“*Cognitive Processing Model*”), que es el mismo mecanismo empleado para construir cualquier conocimiento (R. Ellis, 1994). Sin importar el nombre que los teóricos le hayan asignado, es a través de un mecanismo interno que el niño construye su lengua materna y establece relaciones directas entre dicha lengua y la realidad.

De igual manera, estudios recientes sugieren que el mismo mecanismo interno funciona para aprender un segundo idioma (Trumbull & Farr, 2005). Pero la persona ya no es una “tabla rasa” en cuanto al conocimiento de una lengua. Al aprender un conocimiento lingüístico nuevo, muchas veces, especialmente en los niveles de baja suficiencia en el segundo idioma, el aprendiz utiliza su conocimiento previo de su lengua materna para establecer relaciones entre los dos idiomas. María Cecilia Torga [sine die] declara que:

*...el niño aprende un idioma que desconoce sobre la base de lo que ya conoce en el propio. Resulta imposible pretender que los alumnos no traduzcan o busquen el equivalente a su lengua materna...a pesar de que el docente muchas veces intenta no hacerlo (Torga, s.d.:4).*

Es después de lograr cierto nivel en el segundo idioma cuando el estudiante alcanza a establecer relaciones directas inconscientes y automáticas entre este segundo idioma y la realidad, pero sigue la presencia del L1 dando las pautas de su pensamiento y conocimiento; es decir, que aunque ya se tenga la habilidad de comunicar en el segundo idioma, según la hipótesis de Sapir-Whorf, la lengua materna sigue influyendo en la forma como el individuo piensa (Lyon, 1999). Aunque ya la mayoría de los lingüistas teóricos rechazan la idea de Vygotsky (1995), que para aprender una segunda lengua hay que basar la enseñanza en la lengua materna, es difícil negar que la lengua materna influye en el uso de las estructuras y palabras y la forma de pensar del educando. Por otra parte, sería incorrecto e incompleto decir que el efecto entre los dos idiomas no es recíproca.

En realidad, para aprender un conocimiento nuevo, es necesario que se modifiquen los esquemas anteriores.; por eso, el aprendizaje de un segundo idioma “facilita el dominio de formas superiores de la lengua

nativa” (Torga, s.d.:4). Vygotsky afirma esta idea cuando postula: “El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas” (Vygotsky, 1995:149-150).

#### **4. Para que haya un aprendizaje significativo es necesario un educando activo**

Para poder construir conocimientos significativos, es necesario que el alumno sea activo. En la pedagogía constructivista, ya no existe el alumno “recipiente” que recibe toda la información y conocimiento del profesor omnisciente; al contrario, el alumno es el centro de la clase y el profesor tiene un rol de facilitador-estimulador de experiencias para que se establezca ricas relaciones entre lo nuevo y los esquemas de conocimientos anteriores (Martínez, 2005).

Aunque este proceso de construcción de conocimiento es altamente individual, no se puede ignorar la importancia de la interacción social. En una corriente de la pedagogía constructivista, llamada sociocognitiva, se basa el éxito de la enseñanza en la interacción (Flórez, 2005); un ejemplo de ello es Vygotsky, quien es partidario de la cooperación en la elaboración del conocimiento individual y colectivo (Bustos, 1994).

Según Martínez (2005), una interacción educativa se puede generar dentro de las actividades grupales que realice el aprendiz en su entorno social o a través del aporte que recibe del profesor en aquellas áreas en las cuales aún no puede desenvolverse solo. La interacción es fundamental en la enseñanza de un segundo idioma. No sólo es importante el input que uno recibe, sino el output significativo que los educandos producen.

La hipótesis de interacción de Long propone que una persona aprende un segundo idioma utilizándolo en interacciones (R. Ellis, 1994). Merrill Swain, (citado en Coelho, 2004) afirma que es imprescindible que los aprendices produzcan lenguaje significativo y reciban retroalimentación para que puedan refinar su uso del idioma. Por eso, es necesaria una comunicación en las dos direcciones; es por ello que los profesores, en el enfoque comunicativo, ponen a los alumnos en grupos cooperativos para estimular la comunicación oral para que cada uno pueda construir su conocimiento del idioma en una forma activa y real.

Benítez (2007) apoya esta idea cuando expresa:

*La tarea comunicativa constituye entonces la célula fundamental de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas cuyo objetivo final sea la competencia comunicativa. Las tareas comunicativas constituyen, además, una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen el protagonismo del estudiante y le brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la*

*realidad circundante, para la solución, ya sea en el actuar personal o colectivo, de los retos que la tarea le impone a cada momento.*<sup>11</sup>

Así que es dentro de este proceso social de colaboración que los alumnos alcanzan a construir su conocimiento del segundo idioma de una manera activa.

### **5. El objetivo de la educación es que los aprendices sean capaces de aprender a aprender**

La meta de cualquier educación es dar al aprendiz las herramientas necesarias para que éste pueda seguir desarrollándose. En la formación autónoma es primordial aumentar en los estudiantes la capacidad de pensar, reflexionar y aprender por sí mismos. La mayoría de teóricos concuerdan que esta autonomía puede tener lugar en el salón de clase o fuera él. Normalmente en las aulas de segundo idioma se intenta desarrollar la autonomía por medio de la enseñanza de estrategias y técnicas o dándoles materiales de auto-acceso (“*self-access*”) con el fin de promover el auto-desarrollo individual (Pennycook, 1997).

Debido a todo lo anterior, es a partir de la pedagogía constructivista en combinación con el enfoque comunicativo que el alumno alcanza a aprender otro idioma. A través de las experiencias auténticas de las que se les provee en el aula comunicativa y partiendo de experiencias previas de conocimiento de su realidad y su lengua materna, los estudiantes se embarcan en un proceso de construcción del idioma que los dotará de nuevas herramientas para encarar nuevos retos en su existencia. Es un proceso cíclico de nunca acabar, ya que con cada nueva experiencia se alcanzan mayores niveles de complejidad que exigen la modificación y acomodación del conocimiento. El ser humano es un ser inacabado, siempre está en constante construcción a través de su aprendizaje.

#### *Referencias Bibliográficas*

Ackermann, E.K. (2004). Constructing knowledge and transforming the world, in M. TOKORO & L. STEELS (ed.), *A learning zone of one's own*. (17-30). Amsterdam: IOS Press.

Benítez Menéndez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 42. Consultado el 26 de noviembre del 2007 en: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>.

Bustos, F. (1994) Peligros del constructivismo. *Educación y cultura*, (34), 22-29.

Coelho, E. (2004). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto: Pippin Publishing Corporation. Consultado el 23 de abril del 2009 en: <http://site.ebrary.com/lib/unorte/Doc?id=10069067&ppg=149>.

---

<sup>11</sup> Tomado de la versión digital de la Revista Ibero-Americana de Educación.

- Ellis, N.C. (2006). Meta-analysis, human cognition, and language learning, en NORRIS, J.M. &
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fascículo Autoinstructivo No. 2* (sine die). Consultado el 27 de noviembre del 2008 en: [http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Estrategias\\_de\\_aprendizaje\\_A.pdf](http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Estrategias_de_aprendizaje_A.pdf)
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- García Madruga, J. A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo, en COLL, C., PALACIOS, J., & MARCHESI, A. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación*, II. Psicología de la educación (pp.81-92). Madrid: Alianza.
- Gómez-Granell, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, (221), 8-10.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lyon, G. (1999). Language and perceptual experience. *Philosophy*, 74(290), 515-534.
- Martínez Martínez, I. (2005). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 27 de noviembre del 2007 en: <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10090314&ppg=252>.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ortega, L. (ed.) *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia: John Benjamins, (301-322). Consultado el 10 de abril del 2009 en: <http://site.ebrary.com/lib/unorte/Doc?id=10126071&ppg=315>.
- Pennycock, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy, in BENSON, P. & VOLLER, P. (ed.) *Autonomy and independence in language learning* (35-53). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Group.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.

Torga, M.C. (sine die). *Vigotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Consultado el 23 de abril del 2009 en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>.

Trumbull, E. & Farr, B. (2005). *Language and learning: What teachers need to know*. Norwood: Christopher- Gordon.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice, in L.C. Moll (ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (155-172). New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

### Preguntas generadoras, artículo 3

Responda las siguientes preguntas con base en la lectura y su punto de vista. Posibles respuestas de la pág. 85 a la 92.

1. Defina el concepto *competencia comunicativa*.
2. ¿Por qué la enseñanza del inglés no puede utilizar el mismo método que otras materias?
3. En el aula comunicativa de hoy se llevan a cabo distintas tareas comunicativas, describa dos o más de estas actividades que se pueden realizar en el salón de clase.
4. Defina el término de constructivismo.
5. ¿Cuáles son las tres corrientes constructivistas mencionadas en la lectura?
6. ¿Qué es constructivismo pedagógico?
7. Resuma con sus palabras cada uno de los principios fundamentales para la enseñanza de L2.
8. Explique la hipótesis del *input* descrita por Krashen.
9. Lea las siguientes citas textuales tomadas de la lectura anterior. Comente si está de acuerdo o en desacuerdo y justifique su respuesta.
  - a) "No me refiero al aprendizaje de dos idiomas a la vez, ya que, según mi opinión, no se desarrolla un segundo idioma, sino dos lenguas maternas."

- b) “Por eso, para un profesor de segunda lengua, es necesario saber el nivel actual del educando y darle un input un poco por encima de su nivel para que vaya desarrollando su segundo idioma.” ¿Cuál es el nivel actual de un niño y niña de preescolar?
- c) “La interacción es fundamental en la enseñanza de un segundo idioma. No sólo es importante el input que uno recibe, sino el output significativo que los educandos producen.”

## PROYECTO N.º 2. ANÁLISIS DE UN ARTÍCULO CIENTÍFICO

**Instrucciones.** lea con detenimiento la descripción del segundo proyecto del curso Inglés para Educadores de Preescolar (cód.5032). La fecha de entrega de este proyecto, así como la tabla de evaluación, se encuentran en la *Orientación del curso*.

### **Objetivo:**

Llevar a cabo un análisis crítico de un extracto del artículo científico elegido.

### **Presentación:**

- ✓ De carácter individual.
- ✓ Escrito a máquina o por computadora a espacio 1,5, con márgenes de 2,59 x 1.9; en letra Arial, Palatino o Times New Roman, número 12.
- ✓ La extensión debe tener un mínimo de cuatro hojas.
- ✓ El orden, la nitidez, la ortografía y el vocabulario formal académico serán tomados en cuenta para la nota final del proyecto.
- ✓ No es necesaria una portada en hoja aparte, pero es muy importante incluir el nombre completo, número de identificación, centro universitario y nombre de la materia en un encabezado en la primera página.

**Trabajos fuera de la fecha establecida no serán recibidos.**

## Parte I. Investigación

1. El estudiante busca y escoge un artículo científico sobre uno o varios de los aspectos relacionados con la enseñanza del inglés en preescolar (por ejemplo: técnicas, teorías, métodos, materiales, estudios de caso, diarios de campo, investigaciones cualitativas o cuantitativas, entre otros). Se entiende por artículo científico un texto que es original y que responde a un trabajo crítico, de observación e investigación.

2. El artículo puede estar en inglés o español y debe pertenecer a una revista indexada. Textos de páginas web, revistas comerciales o periódicos no serán aceptados. El estudiante puede visitar las bibliotecas de la Uned, universidades públicas o centros de documentación públicos. Además, en los siguientes sitios puede localizar artículos científicos:

<[http://www.uned.ac.cr/biblioteca/Bibli\\_vir/bases.shtml](http://www.uned.ac.cr/biblioteca/Bibli_vir/bases.shtml)>.

<[http://www.uned.ac.cr/biblioteca/Bibli\\_vir/revistas.shtml](http://www.uned.ac.cr/biblioteca/Bibli_vir/revistas.shtml)>.

<<http://www.wdl.org/es/>>.

<<http://www.latindex.ucr.ac.cr/busqueda.php>>.

## Parte II. Análisis

El estudiante debe:

1. Leer con atención el artículo seleccionado y elegir un párrafo o idea que sea relevante, controversial, innovador y pertinente al contexto educativo costarricense.
2. Describir las razones por las cuales eligió el texto y una opinión general de este.
3. Transcribir del texto la sección elegida y expresar sus reacciones de forma crítica. Si el artículo está en inglés, no es necesario realizar la traducción del pasaje.

Las siguientes preguntas le servirán de guía para su comentario:

- a) ¿Por qué eligió esa sección? ¿Qué le llamó la atención?
- b) ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con el autor? ¿Por qué?
- c) ¿Cuál evidencia (ya sean datos, teorías de la educación, investigaciones o estudios de caso) existe actualmente que apoya o desmiente lo dicho por el autor del artículo?
- d) ¿Es lo expresado por el autor relevante en el contexto costarricense? Explique





### **Parte III. Elementos de forma**

La evaluación del proyecto incluye también la presentación de una copia del artículo elegido. Debe resaltar o indicar el párrafo o idea escogida para la parte del análisis e incluir la referencia bibliográfica al final.



# CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR BILINGÜE

---

# 4

## Sumario

- ✓ Contenidos temáticos
  - ✓ Pronunciación
- ✓ Estructuras lingüísticas





## Capítulo 4

### CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR BILINGÜE

El currículo de la enseñanza del inglés en la educación inicial comprende una serie de contenidos temáticos relacionados con vocabulario, pronunciación de los vocablos y estructuras gramaticales de nivel básico. Como se ha estudiado en los capítulos iniciales de este material, el proceso de adquisición de una segunda lengua en preescolar varía con respecto a la educación de otras poblaciones de edad y materias. Por ende, el tema de esta sección tiene como propósito instruir al estudiante de la carrera de Enseñanza Preescolar de la Uned en las unidades didácticas de las instituciones públicas y sirvan de insumo para trabajos de investigación.

#### **Objetivo general**

Estudiar el vocabulario, las estructuras lingüísticas y la pronunciación del idioma inglés que se enseña en preescolar.

#### **Objetivos específicos**

- 1) Identificar las estructuras lingüísticas en ejercicios de escritura.
- 2) Reconocer cómo se escriben y se pronuncian las palabras, frases, oraciones y preguntas del vocabulario en cada contenido temático.
- 3) Experimentar en sitios web, programas de audio y video la correcta pronunciación de los vocablos.

**Primera parte. Contenidos temáticos**

Los siguientes cuadros resumen los temas más frecuentes en la educación inicial de inglés. Se presentan cinco listas de vocabulario, agrupadas con base en la relación de los contenidos. Estas pretenden servir de ejemplo sobre lo estudiado en preescolar.

*Tema 1. Socializing: días de la semana, rutinas y condiciones del clima*

Días de la semana (days of the week)						
Week days					Weekend	
Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday

Saludos y acciones (greetings and actions)		
En la mañana (in the morning)		
Good morning!	Hello!	Hi!
How are you?	Let's pray	Sit down
En la tarde (in the afternoon)		
Stand up	Open your books	Let's eat
En la noche (in the evening)		
Good bye!	Close your books	See you later!

Weather conditions (condiciones del clima)		
Sunny	Windy	Rainy
Cloudy	Snowy	



*Tema 2. My body: partes del cuerpo, números cardinales del 1-12 y colores primarios*

Parts of the Body (partes del cuerpo)				
Head	Legs	Belly	Fingers	Shoulders
Hands	Feet	Toes	Back	Chest

Cardinal numbers (números cardinales)			
1 One	4 Four	7 Seven	10 Ten
2 Two	5 Five	8 Eight	11 Eleven
3 Three	6 Six	9 Nine	12 Twelve

Colors (colores primarios)			
Red	Yellow	Green	White
Blue	Black	Orange	Pink

*Tema 3. My family: familia nuclear, formas y tamaños de objetos*

My family (la familia nuclear)			
Mother	Brother	Grandfather	Aunt
Father	Sister	Grandmother	Uncle

Shapes		Sizes		
Circle	Rectangle	Big	Medium	Giant
Triangle	Square	Small	Tiny	

*Tema 4. What I like: mascotas, frutas y verduras*

Pets (mascotas)			
Dog	Fish	Hamster	Snake
Cat	Parrot	Rabbit	Spider

Fruits (frutas)		Vegetables (vegetales)	
Banana	Orange	Potato	Spinach
Apple	Grapes	Tomato	Corn
Pear	Strawberry	Carrot	Cabbage

*Tema 5. My community: lugares y servidores en mi comunidad*

Places in my community (lugares)		People in my community (ocupaciones)	
School	Library	Teacher	Police officer
Hospital	Restaurant	Doctor	Chef
Church	Supermarket	Nurse	Cashier
Gas station	Park	Firefighter	Secretary

## Segunda parte. Pronunciación básica

Los siguientes sitios web ofrecen la oportunidad de conocer y practicar la pronunciación de las palabras y expresiones vistas en la primera parte.

Centros de inglés en línea:

<<http://www.mansioningles.com/Vocabulario.htm>>.

<<http://gratis.portalprogramas.com/Ingles.html>>.

Diccionario libre:

<<http://www.beedictionary.com/>>.

<<http://www.m-w.com/>>.

<<http://www.wordreference.com/>>.

El ABC en inglés:

<<http://www.puroingles.com/pronunciacion-del-abecedario-en-ingles/>>.

<<http://www.youtube.com/watch?v=7XLd1bSOh0E&feature=related>>.

Los animales:

<<http://www.youtube.com/watch?v=ATSyefba2xg>>.

<<http://www.elabueloeduca.com/aprender/ingles/animales/animales.html>>.

General:

<<http://www.theyellowpencil.com/vocabulario.html>>.

<<http://www.educacioninicial.com/ei/areas/ingles/index.asp>>.

<[http://www.educa.madrid.org/web/ies.garciamorato.madrid/Ingl%E9s/ens\\_infantilyprimaria.htm](http://www.educa.madrid.org/web/ies.garciamorato.madrid/Ingl%E9s/ens_infantilyprimaria.htm)>.



### Tercera parte. Estructuras lingüísticas

Los niños y niñas no reciben clases de gramática o sintaxis; no obstante, el profesional en educación preescolar requiere saber estas estructuras para comunicarse correctamente con los estudiantes.

#### Tema 1. Pronombres sujeto

<b>Español</b>	Yo	Tú	Él	Ella	Eso	Nosotros	Ellos, ellas	Ustedes
<b>Inglés</b>	I	You	He	She	It	We	They	You

#### Tema 2. Presente simple con el verbo to be

Afirmativas			Negativas		
I	am	Peter.	I	am not	Peter.
She			She		
He	is	tall.	He	is not	tall.
It			It		
We			We		
You	are	children.	You	are	children.
They			They		

#### Tema 3. Preguntas de Sí/No con el verbo to be

Afirmativas			Respuestas	Afirmativas	Negativas
	he		Yes,	he is.	No, he is not.
Is	she	happy?		she is.	No, she is not.
	it				
	you	teachers?	Yes,	I am.	No, I am not.
Are	they			we are.	No, we are not.
				they are.	No, they are not.



*Tema 4. Preguntas de información personal*

<b>Inglés</b>	<b>Español</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Español</b>
How are you?	¿Cómo estás?	I'm fine thanks. (+) Not so good. (-)	Muy bien gracias. No muy bien
What is your name?	¿Cuál es su nombre?	My name is Luis.	Mi nombre es Luis.
How old are you?	¿Cuántos años tienes?	I am five years old.	Tengo cinco años.
Where do you live?	¿Dónde vives?	I live in Siquirres.	Vivo en Siquirres
What is your favorite color?	¿Cuál es tu color favorito?	My favorite color is red.	Mi color favorito es el rojo.
Do you like grapes?	¿Te gustan las uvas?	Yes, I do. // No, I don't.	Sí me gustan. // No me gustan.
What do you do?	¿Cuál es tu ocupación?	I am a student.	Soy estudiante.



### Ejercicios de autoevaluación

Con base en los temas del Capítulo 4 y sus conocimientos previos en el idioma, realice las siguientes actividades. De página 101 a la 105, encontrará las posibles respuestas.

1. Complete las siguientes oraciones con la forma afirmativa del verbo *to be*.

- a) I \_\_\_\_\_ Jennifer.
- b) Karen and Freddy \_\_\_\_\_ teachers.
- c) Dogs and cats \_\_\_\_\_ my favorite pets.
- d) Cecilia \_\_\_\_\_ my friend.
- e) Santiago \_\_\_\_\_ a fireman.

2. Complete las siguientes oraciones con la forma negativa del verbo *to be*.

- a) You \_\_\_\_\_ a chef.
- b) Alberto and Adriana \_\_\_\_\_ brother and sister.
- c) Jorge \_\_\_\_\_ sick.
- d) I \_\_\_\_\_ a mechanic.
- e) My parrot \_\_\_\_\_ blue, it is red!

3. Clasifique los siguientes términos en el cuadro de acuerdo con la categoría a la que pertenecen.

White	Yellow	Apple	Father	Spider
Grandmother	Rabbit	Purple	Pear	Strawberry
Fish	Aunt	Library	Gas station	Church

Family	Animals	Colors	Places	Fruits

4. Responda las siguientes preguntas con información personal.

- a) How are you? \_\_\_\_\_
- b) What is your name? \_\_\_\_\_
- c) How old are you? \_\_\_\_\_
- d) Where do you live? \_\_\_\_\_
- e) What is your favorite animal? \_\_\_\_\_
- f) Do you like chocolate cake? \_\_\_\_\_
- g) What do you do? \_\_\_\_\_

## Autoevaluación

Al finalizar el capítulo 4, puedo :

A. Identificar las estructuras lingüísticas en ejercicios de escritura.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
B. Reconocer cómo se escriben y se pronuncian las palabras, frases, oraciones y preguntas del vocabulario en cada contenido temático.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
C. Experimentar en sitios web, programas de audio y video la correcta pronunciación de los vocablos.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

### PROYECTO N.º 3. PLANEAMIENTO DE UNA LECCIÓN DE INGLÉS PREESCOLAR

**Instrucciones:** lea con detenimiento la descripción del tercer proyecto del curso Inglés para Educadores de Preescolar (cód.5032). La fecha de entrega de este proyecto, así como la tabla de evaluación, se encuentran en la *Orientación del curso*.

#### Objetivo:

Realizar un plan para una lección de inglés en una institución preescolar o de primer grado del sector público.

#### Presentación:

- ✓ De carácter individual, escrito a máquina o por computadora.
- ✓ El planeamiento se debe hacer siguiendo el modelo que se les da al final de estas instrucciones o el que utiliza el Ministerio de Educación Pública como plan diario.
- ✓ El orden, la nitidez, la ortografía y el vocabulario formal académico serán tomados en cuenta para la nota final del proyecto.
- ✓ Una portada en hoja aparte no es necesaria, pero sí que incluya su nombre completo, número de identificación, centro universitario y nombre de la materia en un encabezado en la primera página.


**Trabajos fuera de la fecha establecida no serán recibidos.**

### Información general:

Todo plan de clase requiere definir claramente los objetivos académicos y las actividades de aprendizaje y evaluación necesarias para cumplir las metas. Esta descripción detallada se hace en tercera persona. Por ejemplo, “*el docente iniciará el tema X utilizando una canción...*” También, la especificidad del plan es alta. En otras palabras, debe evitar acciones confusas, ambiguas o con matices subjetivos dentro del plan.

### Plantilla del plan de clase (partes del planeamiento):

- a) Redactar un objetivo general dirigido a la producción oral o de escucha siguiendo la taxonomía de Bloom.
- b) Formular dos objetivos específicos que sean explicativos y basados en el objetivo general.
- c) Los contenidos se toman de la primera parte del capítulo 4 y se redactan en inglés. La cantidad de palabras, frases y ejemplos no deben ser más de diez.
- d) Debe incluir dos o tres actividades enfocadas a la producción oral (revisar capítulo 2). Dentro de estas, es pertinente incluir las técnicas y recursos didácticos descritos anteriormente, como el uso de canciones y poesías en inglés, *flashcards*, videos, entre otros.
- e) Incluir dos o más valores, actitudes y cultura relacionados con el tema elegido. Por ejemplo, si el tema es “mi cuerpo”, el valor es: “respetar la apariencia física de mis compañeros y compañeras” o “apreciar las diferencias de tamaño, color y raza entre los niños y niñas”.
- f) Indicar los materiales que se utilizan para el desarrollo de la lección en la columna correspondiente. Primero, en la *columna de actividades*, el uso de una canción, títeres o un video, mientras que en la *columna de materiales* se escribe su nombre. Finalmente, se anexa una copia de ellos en el trabajo.
- g) La evaluación de los aprendizajes aparece en la última columna a la derecha de la plantilla, estos se califican por medio de tareas formativas o con una nota. Además, se supone que refleja lo estudiado (temas y contenidos lingüísticos), es decir, no se puede hacer algo nuevo o introducir un tema en este rubro ni tampoco repetir las labores de



la *columna de actividades* de aprendizaje. Se pueden utilizar juegos (como bingo) o ejercicios de producción oral o de discriminación auditiva. Por ejemplo, se les ofrece a los estudiantes una lámina que contenga varios animales domésticos, y se les solicita: *Circle the dog* o *Color the chicken yellow*, para que los niños y las niñas sigan las instrucciones.

- h) Los anexos incluyen todos los materiales que se utilizan en las actividades como imágenes, canciones, poesías en inglés, ejercicios de discriminación auditiva, manualidades, entre otros. No es válido utilizar textos o palabras de forma escrita, pues los niños y niñas de preescolar en la Educación Pública aún no leen.

**Contenidos:**

Para la elaboración de este plan, se debe elegir uno de los siguientes temas. En el capítulo 4, se incluye vocabulario como referencia, este no pretende ser exhaustivo; por ello el estudiante está en la libertad de agregar más palabras.

*Tema 1. Socializing: días de la semana, rutinas y condiciones del clima*

*Tema 2. My body: partes del cuerpo, números cardinales del 1-12 y colores primarios*

*Tema 3. My family: familia nuclear, formas y tamaños de objetos*

*Tema 4. What I like: mascotas, frutas y verduras*

*Tema 5. My community: lugares y servidores en mi comunidad*

## Plantilla para el plan de clase:

Objetivo general: debe ser redactado con un verbo en infinitivo y en función del estudiante. Se elige un verbo que pueda ser medido. Se evita utilizar <i>conocer</i> , <i>entender</i> y <i>aprender</i> .					
Objetivos específicos	Contenido lingüístico	Actividades de aprendizaje	Materiales	Cultura/ valores	Actividades de evaluación
Con un verbo en infinitivo, se detalla lo que se espera conseguir en el objetivo general.	Ejemplos concretos del contenido lingüístico que se desarrolla en el plan.	Orden cronológico de las actividades. Cada una puntualiza el rol del alumno y el docente. Se utiliza un lenguaje claro y preciso. Se evita el uso del "yo" y las abreviaturas.	Describir el número y el tipo de material que se utilizará. Incluir evidencia de este como parte del anexo del proyecto.	Valores o aspectos culturales que se resaltarán en la lección. Explicar la relación del valor con el contenido de esta.	Describir los productos logrados en esta lección. Reflejar los objetivos de aprendizaje específicos.

### Enlaces:

<<http://www.educatico.ed.cr/Preescolar/ProgramasEstudio/Forms/AllItems.aspx>>.

<<http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/CInformacion.aspx>>.

<<http://www.caricature.es/directorio/juegos-ninos/juegos-ingles-para-ninos.html>>.

<<http://www.colorincolorado.org/articulo/13475>>.

<<http://www.cucurruco.com/ingls-para-nios/>>.

<<http://www.nanana.com/>>.

<<http://www.geocities.com/Athens/Delphi/1979/games.html>>.

<<http://www.disney.com>>.

<<http://www.GenkiEnglish.com>>.

<<http://members.tripod.com/~ESL4Kids/>>.

<<http://www.geocities.com/EnchantedForest/Cottage/5207/love.html>>.

<<http://www.britishcouncil.org/kids.htm>>.

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

<<http://www.syvum.com/online/english.html>>.

<<http://www.sesamo.com/>>.



TAXONOMÍA de BLOOM

CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
Adquirir	Azular	Aplicar	Aclamar	Categorizar	Apreciar
Calcular	Cambiar	Clasificar	Analizar	Clasificar	Aprobar
Citar	Comentar	Comparar	Calcar	Coleccionar	Argumentar
Clasificar	Comparar	Demstrar	Comparar	Compilar	Asignar puntos
Conocer	Confeccionar	Desarrollar	Constatar	Componer	Asignar valor
Decir	Construir	Descubrir	Criticar	Concebir	Auscultar
Definir	Decir	Diseñar	Debatir	Concluir	Calcular
Describir	Describir	Dramatizar	Desarmar	Confeccionar	Calificar
Distinguir	Determinar	Efectuar	Descomponer	Constituir	Comparar
Enumerar	Dibujar	Ejemplificar	Descubrir	Crear	Comprobar
Fijar	Diferenciar	Ejercitar	Desmenuzar	Deducir	Considerar
Formular	Discutir	Ensayar	Determinar	Diseñar	Constatar
Hacer listado	Expresar	Escoger	Diagramar	Elaborar	Criticar
Identificar	Extraer conclusiones	Experimentar	Diferenciar	Escribir	Decidir
Localizar	Fundamentar	Fomentar	Distinguir	Especificar	Discutir
Mostrar	Generalizar	Hacer	Enfocar	Esquematizar	Elegir
Nombrar	Hacer listas	Ilustrar	Examinar	Fabricar	Escoger
Recitar	Identificar	Interpretar	Experimentar	Formular	Estimar
Recordar	Ilustrar	Llevar a cabo	Inspeccionar	Idear	Jerarquizar
Relatar	Inferir	Modificar	Inventar	Imaginar	Juzgar
Repetir	Informar	Operar	Investigar	Intuir	Medir
Reproducir	Interpretar	Organizar	Observar	Inventar	Preferir
Seleccionar	Justificar	Planificar	Probar	Juntar	Rechazar
Señalar	Leer	Practicar	Relacionar	Manejar	Revisar
Subrayar	Memorizar	Programar	Señalar	Ordenar	Tipificar
Traducir	Narrar	Realizar	Ver	Organizar	Valorar
	Recordar	Reestructurar		Planificar	
	Relacionar	Relacionar		Preparar	
	Relatar	Resolver		Producir	
	Repetir	Sintetizar		Proponer	
	Replantear	Usar		Proyectar	
	Representar	Utilizar		Reconstruir	
	Resumir			Relatar	
	Traducir			Resumir	
	Transformar			Sintetizar	
	Ubicar			Suponer	
				Teorizar	



## RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

### Capítulo 1

#### 1. Asocie

i.
k.
e.
j.
h.
c.
d.
a.
f.
b.

#### 2. Posibles respuestas

##### Caso 1.

1. Desea obtener la aprobación de sus padres y las recompensas (premios) que estos le dan. Además, está interesado en pertenecer a su grupo de pares y lo logra por medio de buenas notas, así como con su participación en el equipo de fútbol.
2. La motivación es extrínseca, debido a que el deseo de aprender de Leonardo está ligado con su interés por obtener recompensas. Por ello, no es la materia preferida ni le gustan las actividades de la clase de inglés.
3. La opinión de su madre lo afecta de forma negativa, ya que los adultos influyen en la percepción del aprendizaje del niño y la niña.

Caso 2.

Características del profesor	Lo que hace Nicole	Cómo debería hacerlo
Tarea	Actividades muy difíciles para el nivel del alumno.	Cambiar los ejercicios a una dificultad media para que sigan siendo retadores, pero no imposibles de completar.
Autoridad	Muy permisiva.	Encontrar un punto intermedio donde reine la democracia.
Reconocimiento	Elogio público al final de la clase. Uso de estrellitas y sellitos.	Debe elogiar el esfuerzo y el progreso personal no solo al final de la lección, sino a lo largo de ella.
Trabajo en grupo	Grupos muy grandes y desorganizados.	El trabajo en grupo es correcto; sin embargo, para fomentar la colaboración, son necesarios grupos más pequeños.
Evaluación	Solo se concentra en el producto final, no en el proceso (dimensión proceso-producto).	Debe enfocarse en los logros del proceso, así como en mejorar las normas de clase.
Tiempo	Insuficiente; asume que todos los estudiantes trabajarán al mismo ritmo.	Hacer adecuaciones a los tiempos otorgados al trabajo de clase para que quienes trabajan más lento puedan también experimentar el éxito.

## Capítulo 2

### 1. Posibles respuestas:

Método o enfoque	Ventajas	Desventajas
Total physical response	Incluye actividad física: movimiento. Indicaciones sencillas y de fácil comprensión para los niños/niñas. Elimina cohibición y estrés en el aprendizaje. Estimulación de las destrezas auditivas y motora.	No todos los conceptos pueden ser explicados o descritos por medio de acciones. No todos los educadores se sienten cómodos actuando a falta de habilidad histriónica.
Audiolingual	Estimulación auditiva y familiarización con la pronunciación, entonación y tiempos naturales. Imitación del acento y la memorización. Uso exclusivo de la lengua meta durante las lecciones.	No hay actividades lúdicas y juegos, sólo actividades de repetición. Implica un docente con un alto nivel de dominio. No hay enseñanza explícita de vocabulario.
Natural o Directo	Enseña el idioma con las bases del aprendizaje de la lengua materna. Se evita la traducción (solo idioma meta). Los contenidos se ilustran a través de objetos reales, dibujos, fotos y gestos. Promueve comunicación entre pares.	Hace uso de la escritura. Los juegos y otras actividades lúdicas se obvian.
Comunicativo	Promueve la comunicación real. Uso de material auténtico en inglés. Se trabaja en grupos pequeños. Menos estrés y ansiedad.	Requiere madurez intelectual por parte del niño o niña.
Ecléctico	Tiene lo mejor de cada método. Logro de un mayor número de objetivos.	Material no reciclable. Docente conocedor de todos los métodos. Falta de materiales propios del enfoque.

## 2. Respuestas posibles

- a) El enfoque ecléctico permite crear una situación educativa más precisa.
- b) El audiolingual o natural no es el más apropiado debido a que los juegos y actividades lúdicas no son parte de estos enfoques.
- c) Los juegos y las actividades tecnológicas son las más apropiadas, ya que ambas están adecuadas a la edad y nivel cognitivo de los niños y niñas.
- d) Las actividades tecnológicas presentan una limitación en nuestro contexto porque muchas instituciones no cuentan con los recursos económicos para habilitar salones de cómputo y equipo técnico.

## Capítulo 3

Las siguientes soluciones no son exhaustivas. Por el contrario, estas invitan al análisis, diálogo y reflexión entre los estudiantes; por eso no deben desechar sus explicaciones, sino revisar que los argumentos estén fundamentados de forma clara y sus ideas reflejen lo estudiado.

**Artículo 1.** *Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.*

*Estudio de caso*

1.

- a) Sí, estoy de acuerdo con la frase porque los niños y las niñas se encuentran en un período de adquisición de nuevo conocimiento: para ellos y ellas todo es novedoso; de ahí que, por medio de la motivación intrínseca y actividades lúdicas, se logrará la adquisición de una segunda lengua (L2) como parte de un aprendizaje integral.
- b) Estoy en desacuerdo con esta aseveración debido a que imponer la educación de un segundo idioma provoca más competencia entre padres; además, los niños sufren de más ansiedad académica.

2. El sistema educativo público costarricense no está motivando el aprendizaje de una segunda lengua, pues al no contar con personal capacitado en la enseñanza del inglés.



Además, se tiene la visión de que un segundo idioma es muy difícil, requiere de muchos recursos tecnológicos y los niños y niñas de edad preescolar no cuentan con la madurez intelectual para enfrentar este aprendizaje.

3. Distintas razones para no usar solamente el inglés en la clase:

- a) El docente carece de la confianza lingüística necesaria para llevar a cabo toda la lección en inglés.
- b) Los padres y personal de la institución demandan buenos resultados en las clases y muchas veces es necesario utilizar L1 para dar a entender conceptos o tareas a cumplir.
- c) Los y las estudiantes de preescolar experimentan situaciones de ansiedad y preocupación sobre su desempeño en la clase al no comprender las explicaciones en L2.

4.

<b>Técnicas metodológicas</b>	<b>Ventajas en la educación costarricense</b>
1. Mímica	Recurso más usado; ayuda a aportar el significado de palabras y expresiones que los alumnos no conocen. Modo de evitar la traducción y la lengua materna. Es muy motivadora y resulta familiar a los niños.
2. Canciones	Acompañamiento al aprendizaje del vocabulario; refuerza la repetición de palabras y favorece la memorización. El canto es una actividad lúdica y motivante porque les permite bailar, moverse, gesticular y más.
3. Rimas	Favorecen la pronunciación y se entrena a los alumnos en la articulación de sonidos.
4. Hacer preguntas	Preguntas básicas para comprobar el grado de conocimiento.
5. Seguir instrucciones	Permite dar una respuesta física a lo planteado por el docente; mide el nivel del vocabulario y expresiones utilizadas.
6. Muñecos (marionetas y peluches)	Son elementos motivadores; se utilizan para justificar el uso del L2 en clase.
7. Fichas de vocabulario	Debido a que los niños y niñas no saben leer ni escribir, las fichas se centran en representaciones de lo aprendido y como forma de repaso del vocabulario.
8. Juegos	Se utilizan con instrucciones simples y de corta duración. Existen juegos de memoria, de mesa y de adivinanzas.
9. Video	Es motivador, supone un cambio en las rutinas diarias, es "substituto" del profesor. Se utiliza para reforzar o ilustrar lo aprendido.

5.

<b>Técnicas metodológicas</b>	<b>Factores negativos para la educación costarricense</b>
1. Material auténtico	Por razones presupuestarias, es poco probable que pueda ser adquirido.
2. Cuentos con dramatización	Requiere que el docente posea habilidad histriónica, así como "ganas" de actuar frente a la clase.

**Artículo 2. Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación**

1. La diferencia entre adquisición y aprendizaje es que la primera es un proceso inconsciente, carece de reglas de combinación y se desarrolla un sentido de intuición de qué es lo correcto. Por otro lado, en el segundo, el estudiante está consciente de las reglas de construcción y uso del idioma. Se aprende el inglés de manera formal y explícita.

2. Estoy parcialmente de acuerdo porque, en muchos aspectos, los niños y las niñas adquieren un conocimiento informalmente. Sin embargo, hay ciertas destrezas que deben ser dadas de forma explícita para ser entendidas. Pero en el caso particular del idioma, los niños lo adquieren cuando se presenta de forma atractiva.

3. El docente de inglés puede hacer muchas cosas para evidenciar la individualidad de cada estudiante:

a) Trabajar un tema desde la perspectiva de experiencias múltiples por medio de canciones, videos, juegos, proyectos extraclase.

b) Dar la libertad de realizar un proyecto como el estudiante así lo desee, es decir, si debe presentar algo sobre la familia, puede ser por medio de un video, una maqueta, un dibujo, una canción.

c) Buscar oportunidades donde se promueva el trabajo colaborativo, con el fin de que los estudiantes negocien la mejor forma de resolver una situación.

4. Estoy muy de acuerdo porque la parte emocional controla los sentimientos de ansiedad, motivación, éxito, fracaso y resiliencia; por eso, ignorar lo que siente el estudiante podría obviar situaciones de aprendizaje.

5. Actividades que se pueden realizar: juegos, concursos, recompensas a buenos comportamientos, invitación a los estudiantes a compartir.

6.

a) En mi opinión, los mitos presentados en la lectura son ideas falsas sobre la adquisición de un segundo idioma. Sin embargo, los infantes bilingües sí disponen de una mejor aptitud y desarrollan mayor interés por el ambiente educativo. No necesariamente son



más inteligentes que los monolingües, pero tienen mejores hábitos de estudio y mayor nivel de concentración.

b) Diferentes respuestas pueden ser dadas con base en las diferentes experiencias.

7.

a) *Hipótesis del input*: es la hipótesis según la cual el aprendiente solo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual.

Tomado de Diccionario de Términos ELE. Centro Virtual Cervantes.

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisinput.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm)>.

b) *Input*: insumo lingüístico, contenido temático o conocimiento de una lengua que se enseña como parte del proceso de aprendizaje.


c) *Filtro afectivo*: serie de variables afectivas que determinan el logro de la adquisición de una segunda lengua, tales como la motivación, autorregulación y la ansiedad.

d) *Neuroplasticidad*: mecanismo de cambio y modificación que opera a distintos niveles, desde la conexión sináptica a la compensación de funciones.

e) *Bilingüismo*: uso indistinto de dos lenguas (L1 y L2) de forma correcta.

### **Artículo 3. Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2**

1. La competencia comunicativa es el término utilizado para representar el uso del idioma en el contexto social, combinando el idioma, la comunicación y la cultura. De acuerdo a Savignon, la habilidad de los aprendices de la segunda lengua de interactuar con otros para crear significados.
2. Porque la enseñanza del inglés es vista como una habilidad y no como un contenido.
3. Las tareas para usar el idioma son diálogos, juegos, trabajo en parejas y grupos pequeños, juegos de roles, entre otras. Por ejemplo: los juegos pueden llevarse a cabo por medio del método T.P.R., el diálogo a través de poesías, cuentos, canciones y ejercicios de repetición; trabajos en parejas y grupos pequeños ayudan a minimizar la ansiedad lingüística al completar ejercicios con ayuda y colaboración de otros.
4. Se define constructivismo: "En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea." (Sanhueza, 2006).
  - a) Se interesa por el lado epistemológico.
  - b) Toda persona es un constructor activo de su propio conocimiento.
  - c) En toda perspectiva constructivista existe un concepto de desarrollo.
  - d) Constructivismo cognitivo de Piaget (el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento), constructivismo social de Vygotsky (lo realiza en interacción con otros) y constructivismo radical de Maturana (es significativo para el sujeto).
6. El constructivismo pedagógico es la construcción de la realidad y conocimientos (o habilidades, en el caso de un idioma) en un proceso fundamentalmente interno e individual en interacción continua con su medio social y cultural.
7.
  - a) Promocionar el desarrollo a partir del progreso actual del educando: es necesario tomar en cuenta el nivel de conocimiento actual y el mundo social que rodea al estudiante. Considerar las teorías de Zona de Desarrollo Próximo y de  $i+1$ .

- 
- b) Es necesario construir aprendizajes significativos: se logra gracias al aporte de la experiencia previa y personal del estudiante en su proceso de aprendizaje.
  - c) Cuando se aprende de una forma significativa, se modifican los esquemas de conocimientos previos: el aprendizaje de un segundo idioma hace que se sume lo nuevo a lo ya adquirido y se logre construir una realidad propia y con significado.
  - d) Para que haya un aprendizaje significativo, es necesario un educando activo: el alumno se vuelve el centro de la clase y el profesor es el facilitador-estimulador de experiencias.
  - e) El objetivo de la educación es que los estudiantes sean capaces de aprender a aprender: por medio de las experiencias en el idioma, se promueve la autonomía y la dotación de herramientas para enfrentar nuevos retos.

8. La hipótesis del *input* descrita por Krashen, se resume con la fórmula  $i+1$ . Esto significa  $i$  = input (estímulo externo) y  $1$ = nivel más alto del conocimiento actual. Por ende, las experiencias de clase se basan en dar un *input* por encima del nivel actual para promover el desarrollo del idioma.

9.

- a) Estoy de acuerdo porque los infantes adquieren de forma natural el idioma; a edad preescolar, se desarrollan dos lenguas maternas.
- b) El niño y la niña, a edad preescolar, cuentan con un nivel muy básico; sin embargo, gracias a la televisión, Internet, padres o cuidadores, e inclusive juguetes han aprendido pequeños vocablos o frases. Por esta razón, el *input* que deben recibir no puede ser partiendo de 0.
- c) *Output* significativo es muy importante en la enseñanza de un idioma porque es la evidencia del aprendizaje. Por ende, es crucial brindar oportunidades para que lo aprendido por los educandos sea visible .

## Capítulo 4

1.

- a) am
- b) are
- c) are
- d) is
- e) is

2.

- a) aren't
- b) aren't
- c) isn't
- d) am no
- e) isn't

3.

Family	Animals	Colors	Places	Fruits
Grandmother	Rabbit	Purple	Church	Strawberry
Father	Spider	Yellow	Gas station	Pear
Aunt	Fish	White	Library	Orange

4. Son posibles diferentes respuestas.

- a) Fine thanks, and you? / So, so. / Excellent, thanks for asking!
- b) My name is ....
- c) I am ... years old.
- d) I live in ....
- e) My favorite animal is ...
- f) Yes, I do. / No, I don't.
- g) I am a preschool teacher. / I am a college student.





## GLOSARIO

**autoestima.** Confianza que tiene un individuo en su capacidad de pensar, de enfrentarse a los desafíos de la vida, para ser feliz, y ser respetado. Esta confianza ha de estar basada en la realidad, es decir, el individuo se auto-valora sus capacidades y logros de una manera realista.

**autonomía.** La capacidad para darse normas a uno mismo sin influencia de presiones externas o internas.

**criterio de evaluación.** Enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El Currículo Prescriptivo fija el conjunto de aspectos de evaluación correspondientes áreas únicas para cada etapa educativa, bajo la forma de un enunciado y una breve explicación del mismo. Posteriormente los centros, en sus respectivos proyectos curriculares, y los profesores en sus programaciones de aula, deberán adaptar, secuenciar y desarrollar tales criterios.

*Tomado de Glosario educativo. Consultado el 15 de mayo de 2011. Recuperado del sitio:*

*<<http://cursos.cepcastilleja.org/mod/glossary/view.php?id=71&mode=letter&hook=C&sortkey=&sortorder=&fullsearch=0&page=1>>.*

**currículo.** Método de organización de las actividades educativas y de aprendizaje en función de los contenidos, los métodos y las técnicas didácticas. Los elementos del currículo según la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación.

**dialéctica.** El arte de discutir, expresarse, argumentar y dialogar. Diccionario de la Lengua Española lo define como el proceso intelectual que permite llegar, a través del significado de las palabras, a las realidades trascendentales o ideas del mundo inteligible.

**elogio.** Expresión verbal que se hace de las cualidades y bondades de algo o alguien. Sinónimos de alabar, loar, encomiar, y más.

**enfoque.** Tratamiento particular y desde determinado punto de vista de un problema o asunto. En otras palabras, los enfoques son diversas ópticas para la exploración del fenómeno educativo. En cierto grado, un enfoque es un sinónimo de un paradigma porque se responde a una determinada visión del mundo, de la vida, de la sociedad y de los seres humanos.

**epistemología.** Parte de la filosofía que estudia el conocimiento en los fundamentos de su verdad. Es decir, los criterios por los que podemos admitir la objetividad de los fenómenos cognoscitivos. También, “la epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico.” (Bunge, 2008; p. 13).

**éxito.** Consecución satisfactoria de una tarea o actividad. La acogida y reputación favorable que recibe alguien o algo, es decir, sinónimo de victoria, triunfo, y gloria.

**fracaso.** Resultado adverso, no llegar a un buen fin. Situación en la que no se obtienen los resultados deseados y esperados. Sinónimo de revés, caída, decepción, y fallo.

**infancia.** La etapa por la cual el ser humano pasa de ser un niño a ser un adulto, es un período fundamental para asimilar y entender las estructuras culturales a las que tendrá que adaptarse en su nuevo mundo.

**lenguaje.** Constituye la vía de comunicación con el pensamiento, y la posibilidad de formular un sistema simbólico lingüístico libre y voluntario, siendo su principal característica la posibilidad de elevar los elementos de la realidad al más alto grado de abstracción.

**lingüística.** Es el estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales como del conocimiento que los hablantes poseen de ellas.

**ludoterapia.** Terapia que se basa en usar el juego para identificar y tratar problemas en los niños. Medio por el cual problemas, traumas, y otras experiencias son revelados a través del juego y la fantasía. Esto puede ser creando historias con sus muñecos donde cada juguete represente a un miembro de su familia o utilizando dibujos, o plastilina. El especialista (terapeuta o consejero) hace preguntas claves que guían al menor para que hable libremente. Por medio de la ludoterapia los psicólogos pueden interpretar los sentimientos, los traumas, y las angustias que presenta el niño; así como, sugerir los tratamientos o pasos a seguir.

**método.** Se refiere al medio utilizado para llegar al fin. El método educativo es uno de los seis componentes del proceso de enseñanza–aprendizaje. En la aplicación del método se dan relaciones dialécticas, relaciones dinámicas, que hacen posible que el alumno aprenda y lo haga bien.



**motivación.** Son los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. Este término está relacionado con voluntad e interés.

**motivación intrínseca.** Se evidencia cuando el individuo realiza una actividad por el simple placer de realizarla, sin que nadie de manera obvia le de algún incentivo externo. Practicar un hobby, la sensación de placer, la auto-superación o la sensación de éxito son ejemplos.

**motivación extrínseca.** Aparece cuando lo que atrae no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio (por ejemplo, una situación social, dinero, comida o cualquier otra forma de recompensa).

**necesidades educativas especiales.** Carencias formativas que para ser superadas necesitan de recursos menos usuales que los que ordinariamente se proporcionan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para cuya compensación, por tanto, es necesaria la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas. Algunos ejemplos pueden ser tanto de condiciones personales (discapacidad o sobredotación) como de variables asociadas a la historia familiar y social del alumno y con repercusiones significativas sobre su aprendizaje.

Tomado de Glosario educativo. Recuperado de

<<http://cursos.cepcastilleja.org/mod/glossary/view.php?id=71&mode=&hook=ALL&sortkey=&sortorder=&fullsearch=0&page=7>>.

**observación.** Es “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (Van Dalen y Meyer, 1981).

La observación se traduce en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica. Así toda observación; al igual que otros métodos o instrumentos para consignar información; requiere del sujeto que investiga la definición de los objetivos que persigue su investigación, determinar su unidad de observación, las condiciones en que asumirá la observación y las conductas que deberá registrar.

Tomado de Gonzalez, C. & Mendez, C. (2009). *Diseño y aplicación de estrategias ludo-pedagógicas para disminuir la atención dispersa en los estudiantes de primer grado 1° (Primero) y 2° (segundo) de la escuela Normal Superior María Auxiliadora de Girardot, Sede Diamante.* Recuperado del sitio:

<[http://www.docstoc.com/docs/16618271/INFORME\\_FINAL-Normal-Superior--CRISTIAN-GONZALEZ---CAMILO-MENDEZ](http://www.docstoc.com/docs/16618271/INFORME_FINAL-Normal-Superior--CRISTIAN-GONZALEZ---CAMILO-MENDEZ)>.

**observación no sistematizada.** Donde se registran una serie de datos en todas en todas las direcciones, con el fin de poder tener una documentación completa que le facilite posteriormente la interpretación correcta de los hechos. Uno de los ejemplos de las observaciones no sistematizadas son: Registros Anecdótico.

**observación sistematizada.** Es cuando el observador cuenta con un instrumento de registro que le servirá de guía y ayuda para la realización de su trabajo final. Dentro del área de la evaluación de preescolar, son ejemplo: la ficha de cotejo (semi-estructuradas) y la escala de calificación (estructuradas).

**Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).** La distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces.”

**técnica.** Modalidad de recurso didáctico de carácter metodológico que, próximo a la actividad, ordena la actuación de enseñanza y aprendizaje. Concreta los principios de intervención educativa y las estrategias expositivas y de indagación.

Fuentes utilizadas en el glosario:

Diccionario Pedagógico de Términos Educativos

<<http://www.jardininfantil.com/diccionario-de-pedagogia.html>>.

Diccionario de la Real Academia Española

<<http://buscon.rae.es/draeI/>>.

Escamilla y Blanco. *Glosario de términos educativos de uso más frecuente.*

<<http://www.profes.net/variados/glosario/principal.htm>>.

El glosario.net

<<http://lengua-y-literatura.glosario.net/terminos-filosoficos/epistemolog%EDa-5740.html>>.


Medina Curi, Nicolás. *Epistemología y Conocimiento.*

<<http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/02Libro%20EAPMedina.pdf>>.



## LISTA DE REFERENCIAS

- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Aplicación de la Motivación en la Educación*. Consultado el 19 de abril de 2011. Recuperado de <<http://elaprendizaje.com/395-aplicacion-de-la-motivacion-en-la-educacion.html#ixzz1JRPQuf1u>>.
- Bunge, M. (2008). *Tratado de Filosofía: Volumen 1. Semántica. Sentido y Referencia*. España: Editorial GEDISA.
- Cendoya, A. (2009). *Bilingüismo y Cerebro: Implicaciones para la Educación*. En: *Psicología Educativa*. Vol. 15, n.º 1, pp. 39-44.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2011) Bilingüismo social. *Diccionario de términos clave de FLE*. Consultado el 10 de mayo de 2011. Recuperado de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/biling\\_soc.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/biling_soc.htm)>.
- Corrales Wade, K. (2009). *Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del L2*. En *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación*, Universidad del Norte, 10, Julio, pp. 156-167.
- Diccionario Pedagógico de Términos Educativos*. Consultado el 30 de mayo de 2011. Recuperado de <<http://www.jardininfantil.com/diccionario-de-pedagogia.html>>.
- Diccionario de la Real Academia Española*. Consultado el 16 de mayo de 2011. En <<http://buscon.rae.es/draeI/>>.

- 
- Gonçalves de Freitas, L. (2004). Texto 13 (Módulo 3). [Título original "Metodologías de ensino de Língua Estrangeira]. Traducido por Gonzalo Abio (CEDU-UFAL). Consultado el 20 de abril de 2011. Recuperado de <<http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm>>.
- Gonzalez, C. y Méndez, C. (2009). *Diseño y aplicación de estrategias ludo-pedagógicas para disminuir la atención dispersa en los estudiantes de primer grado 1° (Primero) y 2° (segundo) de la escuela Normal Superior María Auxiliadora de Girardot, Sede Diamante*. Recuperado de <[http://www.docstoc.com/docs/16618271/INFORME\\_FINAL-Normal-Superior--CRISTIAN-GONZALEZ---CAMILO-MENDEZ](http://www.docstoc.com/docs/16618271/INFORME_FINAL-Normal-Superior--CRISTIAN-GONZALEZ---CAMILO-MENDEZ)>.
- Huertas, J. A. (1996). "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula", en: *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique, pp. 291-379.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUP.
- Lewandowski, T. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra, SA.
- Medina Curi, Nicolás. *Epistemología y Conocimiento*. Consultado el 23 de mayo de 2011. Recuperado de <<http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/02Libro%20EAPMedina.pdf>>.
- Morrison, George. (2005). *Educación Preescolar*. 9.ª ed. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Pérez, E. (2006). *Las Webquests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. Tesis doctoral para optar por el título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona. Consultado el 9 de Abril de 2011. Recuperado de <[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1292/02.EMPP\\_CAP\\_2.pdf?sequence=3](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1292/02.EMPP_CAP_2.pdf?sequence=3)>.

Rodríguez, B. (2004). *Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso*. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, 145-161.

Sanhueza, G. (2006). *El constructivismo*. Universidad de la América Puebla. Consultado el 05 de mayo de 2011. Rescatado del sitio: <<http://www.udlap.mx/>>.

*Enlaces en línea:*

<<http://sonrisasdemilcolores.blogspot.com/2009/09/ingles-con-los-juegos-de-sesame-street.html>>.

<<http://supersimplesongs.com/>>.

<[http://www.subingles.com/canciones\\_en\\_ingles\\_para\\_ninos](http://www.subingles.com/canciones_en_ingles_para_ninos)>.

<<http://www.cuentosparachicos.com/BIL/cuentosmodernos/Maisie1.htm>>.

<<http://www.esl-kids.com/flashcards/flashcards.html>>.

<<http://www.kids-pages.com/flashcards.htm>>.

<<http://www.eslkidstuff.com/>>.

<<http://elaprendizaje.com/395-aplicacion-de-la-motivacion-en-la-educacion.html#ixzz1JRPQuf1u>>.

<<http://www.profes.net/variados/glosario/principal.htm>>.

<<http://lengua-y-literatura.glosario.net/terminos-filosoficos/epistemolog%EDa-5740.html>>.