Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso

Beatriz Rodríguez López

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés)
Universidad Complutense de Madrid
brodriguez@edu.ucm.es

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.

Palabras clave: Enseñanza del inglés. Técnicas metodológicas. Educación Infantil.

Methodological techniques used for teaching English at Infants school. A case study

ABSTRACT
This article tries to describe the methodological techniques used by a group of teachers to teach English at Infants School at the «Colegios Rurales Agrupados del Baixo Miño» in the South of Galicia.

Key words: Teaching English. Methodological techniques. Infants School.

RÉSUMÉ
Cet article essaye de décrire les techniques méthodologiques employées par un group de professeurs pour l'enseignement de l'anglais à l'école maternelle, dans les «Colegios Rurales Agrupados del Baixo Miño», au sud de Galice.

Mots-clés: Enseignement de l'anglais, Techniques méthodologiques, École maternelle.

Sumario: 1. Introducción. 2. Análisis de las técnicas. 3. Conclusiones. 4. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta el momento, los maestros especialistas en inglés dirigían 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 plantear la 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 circulo 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 por qué 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».

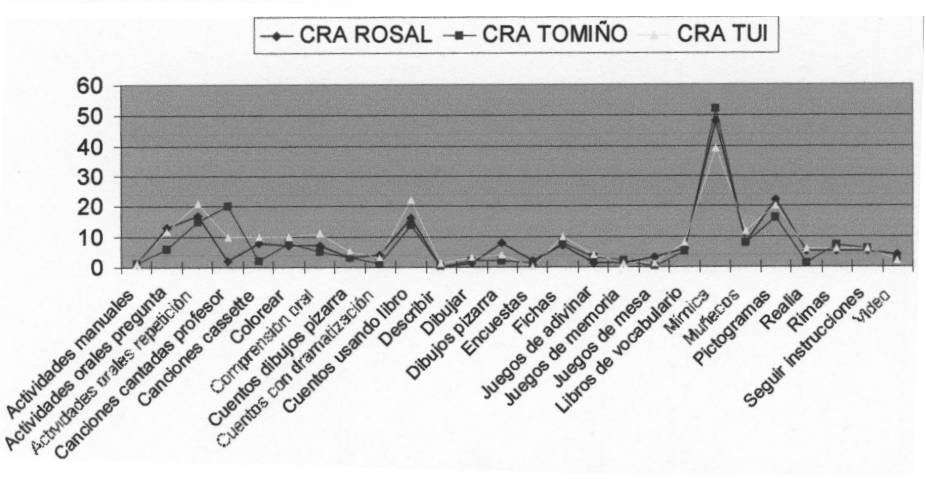
Esta etapa de Educación Infantil posee unas características y unas necesidades diferentes que deben ser atendidas de manera muy especial tal y como destaca Mayor Sánchez (1989: 138): «Los primeros años son decisivos, como se ha subrayado frecuentemente, por lo que hoy se reconoce la importancia de los 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).

Es importantísimo de cara al futuro el hecho de que estos niños inicien correctamente el aprendizaje de una lengua extrajera 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 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.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. *Técnicas metodológicas.*

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).

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 a 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%.

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» 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» 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 reproducir los 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 which is usefully applied to learning English» (Broughton y otros, 1978: 169-170). 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 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 a 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 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 dada 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).

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%.

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 carác-

ter 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 interaccionar 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 divirtiendo 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 mate-

rial 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.

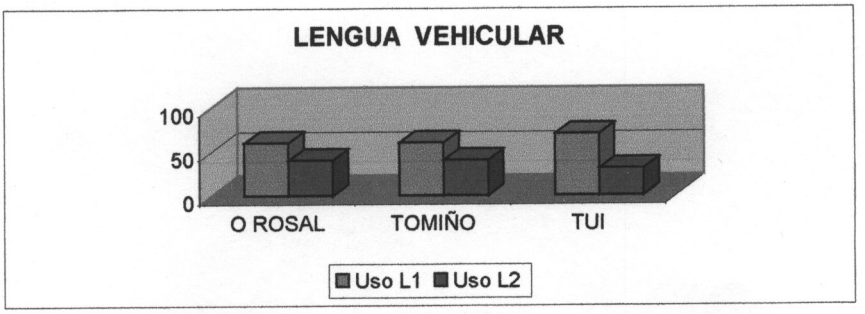
Las encuestas permiten obtener información sobre la clase. Lógicamente, debido al nivel en el que se desarrolla este estudio, son muy elementales, pero permiten a través de preguntas, generalmente en la lengua extranjera con puntuales aclaraciones en la lengua materna, y respuestas orales de los alumnos 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 cen-

tros 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%.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. *Lengua vehicular.*

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 programas 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 debidos a la necesidad de comprensión, también es importante el uso de la repetición como base da 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.° 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)*, VARELA, R. (coor.), 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.

VERA VILA, 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.