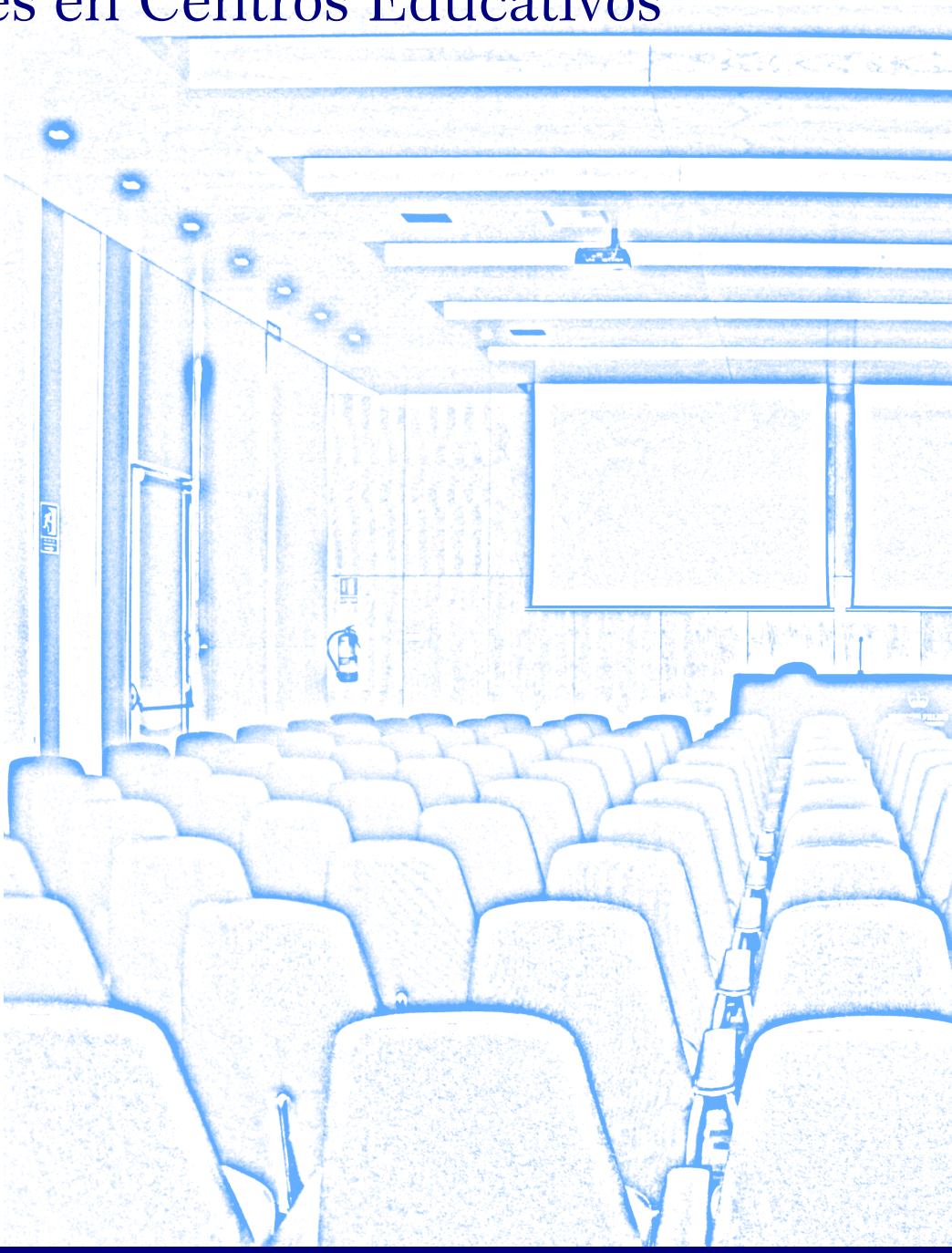
ACTAS

I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos



CEU | Ediciones

unimel EDUCACIÓN

INTERNATIONAL CONFERENCE
EICE 2016
ENGLISH TEACHING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ALLIANCE CREATIVE

Valencia, 6, 7 y 8 de mayo de 2016

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Virginia Vinuesa y Manuel Lázaro
(Coordinadores)

CEU | *Ediciones*

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

© 2016, sus autores
© 2016, de la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU

CEU *Ediciones*
Julián Romea 18, 28003 Madrid
Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30
Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es
www.ceuediciones.es

ISBN: 978-84-16477-51-7
Depósito legal: M-42220-2016

Maquetación: Servicios Gráficos Kenaf, S.L.

COMITÉ ORGANIZADOR

Xavier Gisbert: Dirección

Virginia Vinuesa: Programas y contenidos

Mª José Martinez de Lis: Relaciones Institucionales

Franc Corbi: Organización

Fernando Serrano: Coordinador de acreditaciones académicas

COMITÉ CIENTÍFICO

Adalid Ruiz, Pedro – Comunidad Valenciana

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Comunidad de Madrid

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Biringer, William John – Florida State University

Casal Madinabeitia, Sonia – Universidad Pablo de Olavide

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Colomar Gisbert, Salvador – Comunidad de Valencia

Cornelio, María – Hunter College (CUNY)

Cunningham, Kristina – European Commission

De Haro Figueroa, Trinidad – Ministerio de Educación

Escobar Artola, Lilly – Universidad CEU Cardenal Herrera

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

García Laborda, Jesus – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

García Perales, Vicent – Universidad CEU Cardenal Herrera

Genessee, Fred – McGill University, Montreal, Canadá

Gisbert da Cruz , Xavier – Comunidad de Madrid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaen

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Matoses Jaén, Sara – Universidad CEU Cardenal Herrera

Medgyes, Péter – Eötvös Loránd University, Budapest, Hungría

Noguera Borel, Alejandro – Fundacion Cañada Blanch y Fundacion Libertas 7

Nordlund, David – Florida State University

Palfreeman, Linda – Universidad CEU Cardenal Herrera

Palma Fernández, Gracia – Presidenta de Greta

Reyes, Charo – GRETA

Renart Ballester, Alejandra – Comunidad Valenciana

San Isidro Agrelo, Xabier Asesor – Consejería de Educación en el Reino Unido

Stobbs, Janet – Universidad CEU Cardenal Herrera

Tarrant Brown, Patricia – Bilingual Education Consultant, Valencia

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

35

Inglés en Infantil: sólo colores y números?

CARME RIBA SADURNÍ

Abstracto:

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Infantil presenta dificultades, a veces desconocidas, a nivel de recursos didácticos o incluso humanos. Resulta muy complicado hacer que este proceso sea efectivo cuando se da en contextos educativos poco favorables, y más cuando impera la idea de que enseñar inglés se puede hacer de cualquier manera y con cualquier material. Sin embargo, se pueden adoptar algunas estrategias para que los niños de edades tempranas sean en un futuro hablantes de inglés competentes. Las historias, los juegos, las canciones y rimas, y el movimiento siguen siendo los pilares básicos sobre los que se fundamenta el aprendizaje de la lengua extranjera.

Palabras clave:

contextualización del lenguaje – materiales apropiados – imágenes y gestos – adaptaciones necesarias – movimiento

Abstract:

The teaching and learning process at a Pre-Primary level presents some unknown difficulties regarding teaching resources and even human resources. It seems rather complicated to ensure that this process is effective enough when it is carried out under unfavourable teaching contexts, especially because the idea that teaching English can be done any which way or using any materials is deeply rooted. However, some strategies to make sure very young learners become competent speakers of English can be adopted. Stories, games, songs and rhymes, and movement are still the foundation of foreign language learning.

Key words:

language contextualization – appropriate materials – images and gestures - necessary adaptations - movement

Introducción

La periodista americana Flora Lewis decía que aprender otra lengua no era sólo aprender palabras diferentes para las mismas cosas, sino que era aprender otra manera de pensar sobre las cosas. En pleno siglo XXI el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha consolidado fuertemente, empezando en las etapas más tempranas del sistema educativo español.

Sin embargo, y seguramente sea por desconocimiento del proceso de adquisición de una segunda lengua, con frecuencia no se dedican esfuerzos ni recursos suficientes para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la etapa de Educación Infantil. A esto se le suma el hecho de carecer de profesores suficientemente preparados para la difícil tarea de empezar a construir los fundamentos de esta segunda lengua.

Pero el problema va mucho más allá de la falta de esfuerzos, recursos o profesores que sepan cómo enseñar inglés. Los contextos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se llevan a cabo las clases de lengua extranjera son en muchos casos más bien desfavorables. ¿Qué metodología puede funcionar en el aula de Inglés cuando trabajamos con grupos de 25 alumnos de edades tempranas? ¿Cómo cubrir las necesidades de aprendizaje de todos ellos? ¿De qué materiales y recursos disponemos, y cómo podemos utilizarlos de manera óptima y efectiva?

Este artículo pretende dar respuesta a estas preguntas, a partir de una experiencia personal y profesional llevada a cabo a lo largo de varios años. Como sucede con tantas otras cosas del mundo que nos rodea, nada es blanco o negro; todo tiene matices de color gris. Así pues, la visión que se ofrece en este artículo sobre la en-

señanza y el aprendizaje del inglés en Infantil se trata de eso, de una forma de trabajar personal y profesional dentro de cierto contexto. Y claro está, esta forma de trabajar no es la única, ni es exclusiva y quizás tampoco novedosa, pero sí es efectiva para ser llevada a cabo haciendo las adaptaciones necesarias, cuando parece ser que los profesores nos debemos enfrentar a contextos educativos tan variados.

Este artículo propone además ideas para seleccionar materiales lingüísticos adecuados, así como maneras de utilizarlos óptimamente para sacar el máximo partido de ellos. Pero pretende, sobretodo, ofrecer ideas prácticas que ya se llevan a cabo en el aula; ideas para que enseñar inglés sea una tarea grata, y aprenderlo sea motivador, divertido y significativo.

¿Sólo colores y números?

Si realmente queremos que nuestros estudiantes sean un día capaces de comunicarse en inglés o en cualquier otra lengua extranjera, debemos en primer lugar entender algunos aspectos de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Sólo así podrá uno darse cuenta de que enseñar inglés en edades tempranas es *todo* menos enseñar *sólo colores y números*. Sorprende a veces descubrir la creencia que mucha gente tiene sobre qué o cómo enseñar inglés a los más pequeños, pero alarmante es saber que la actitud de muchos profesionales es la de *cantar cuatro canciones* y *colorear fichas*, sin preocuparse demasiado de contextualizar el lenguaje, de promover el uso del inglés o de sencillamente darle estructura y significado al lenguaje.

Así pues *no*, el inglés no se enseña de cualquier manera, utilizando cualquier material que encontramos; nuestros niños merecen mucho más. Merecen que seamos la mejor versión de nosotros mismos como profesores; es una simple cuestión de respeto.

Algunas nociones básicas para entender más

Para entender la importancia del inglés en Educación Infantil conviene dar a conocer brevemente la hipótesis del período crítico postulada por E. Lenneberg (1967), la cual explica que en los primeros años de vida, antes de la adolescencia, el cerebro tiene una plasticidad que lo hace muy sensible para adquirir una segunda lengua y alcanzar una fluidez nativa. Muchos estudios se han llevado a cabo para demostrar esta hipótesis, y si bien no siempre hay consenso en algunos aspectos, lo que sí se sabe con certeza es que los niños pequeños tienen mayor facilidad para adquirir lenguaje - tienen una motivación y una curiosidad innatas. Sea como fuere, hay motivos de peso para asegurar que hay que aprovechar las buenas capacidades de los niños que se encuentran en la etapa de la Educación Infantil, para así sacar el máximo partido de las clases de inglés. Stephen Krashen (1982) habla también de la capacidad que tienen los niños de adquirir lenguaje, en contraposición a los adultos, los cuales lo aprenden. La adquisición es un proceso subconsciente; un individuo no se da cuenta de que está adquiriendo lenguaje ni tampoco de las reglas de éste, simplemente que está utilizando el lenguaje para comunicarse.

Adquirir lenguaje difícilmente puede ocurrir si no hay la suficiente exposición a la lengua extranjera, en este caso. Met & Rhodes (1990) y Swender & Duncan (1998) explican que el tiempo y la intensidad de instrucción de la lengua son dos factores críticos en el desarrollo de la adquisición de ésta en edades temprana, considerándose idónea una exposición media de 30-40 minutos cada día, entre 5 y 7 días a la semana.

En una gran cantidad de escuelas españolas el objetivo idóneo de intensidad y tiempo de exposición a la lengua se aleja mucho de lo recomendado, situación del todo desfavorable. A pesar de eso, es necesario optimizar al máximo los pocos recursos disponibles.

Historias, y más historias…

Y cuantas más, mejor. Porque las historias que leemos en el aula de Inglés nos ayudan a contextualizar el lenguaje, a hacerlo comprensible y significativo, a aprender vocabulario, a fomentar la participación activa y la creatividad de los alumnos, a aumentar su capacidad de saber escuchar y predecir, y a fomentar el uso de la lengua.

Autores como Rokhayani (2010) también hablan de los múltiples beneficios de las historias, añadiendo que son una buena herramienta para desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños.

Adaptadas de las ideas de Wright (2004), éstas son las razones por las que el autor aboga por el uso de historias en el aula de Inglés:

- Aportan contextos lingüísticos significativos para el niño.
- Cuando las historias son repetitivas (vocabulario clave, estructuras, etc.), la repetición ocurre de manera natural. El lenguaje va así siendo recordado por el niño.
- Los niños tienen la capacidad de adquirir/aprender el lenguaje a través de *chunks* o grupos de palabras que se encuentran juntas en el lenguaje (*thank you, I can/can't, there is/are*, etc.) y se enseñan como unidad; una buena historia para el aula de Inglés debe contener *chunks*.
- Las historias desarrollan la habilidad de escuchar: los niños intentan encontrarles significado y entender la idea principal.

Y cuantas más, mejor. Porque los momentos de contar historias son y debemos hacer que sean mágicos. Un cuento siempre adquiere los colores que le otorgan el narrador, el ámbito en que se cuenta y el receptor, decía Jostein Gaardner.

Basándonos en la idea de Curtain & Dahlberg (2009), se puede afirmar que el lenguaje (y el inglés en el aula de Eduación Infantil) debe utilizarse de manera que el mensaje que se quiera transmitir pueda ser entendido por el niño todo el tiempo, aunque éste no entienda todas y cada una de las palabras del mensaje. Así pues, cuando seleccionemos historias para trabajar en clase, tendremos en cuenta que los niños puedan comprenderlas. Varios criterios deben ser considerados. Van Patten (2010) habla del lenguaje que los adultos utilizamos con los niños; muchos son los investigadores que consideran que ajustar el lenguaje para hacerlo más comprensible para los niños de edades tempranas es de vital importancia. Este lenguaje adaptado a la edad y nivel tiene ciertas características, destacando entre otras: una velocidad más lenta; repetición del vocabulario más utilizado; sintaxis simplificada (frases más cortas, repetición de estructuras, etc.); uso de lenguaje corporal, gestos e imágenes; tono de voz y acentuación de las palabras adecuados; etcétera.

Para contar una buena historia, veamos a continuación algunas técnicas adaptadas de Brewster, Ellis & Girard (2004):

- Cuando los niños no están familiarizados con las historias, se debe empezar con historias más bien cortas y que no requieran un exceso de concentración.
- Las historias deben ser leídas despacio y con claridad, dando tiempo a los niños para que relacionen lo que oyen con lo que ven a través de las imágenes, o sencillamente para hacer comentarios o preguntas. Sin embargo, en ciertos momentos puede ser conveniente variar el ritmo.
- El profesor debe focalizar la atención de los alumnos haciendo comentarios de las ilustraciones que van apareciendo, a la vez que las va señalando. Preguntar sobre los dibujos (ejemplo: *What colour is the elephant; Is it a small animal or a big animal?*) es también un buen recurso para exponer más lenguaje y conseguir que los niños utilicen el inglés, haciendo que respondan o que repitan una respuesta (ejemplo: *It's grey; The elephant is grey; It's a big animal*; etc.). De esta manera ellos son parte activa de la actividad.
- Acompañar el lenguaje con gestos, mímica o lenguaje corporal es imprescindible para dar significado al lenguaje (ejemplo: ponerse la mano en la oreja indica que estamos esperando que ellos - los niños – intervengan, es decir, que respondan o que repitan.; en definitiva, que interactúen).
- Es recomendable también variar el ritmo, el tono de voz y el volumen, hacer pausas para dejar que los niños asimilen detalles, etcétera.
- Poner voz a diferentes personajes da aún más significado a la historia.

Se puede afirmar pues que las historias son efectivas. Sin embargo muchos profesores de nuestro país encuentran algunos obstáculos para utilizarlas. De estos obstáculos habla también Setyariny (2011) y se comentan a continuación, teniendo en cuenta el contexto desfavorable mencionado anteriormente de muchas escuelas españolas en referencia a la enseñanza/aprendizaje del inglés:

- Los grandes grupos de alumnos son un reto para el profesor, que encuentra ciertas dificultades en captar la atención de tantos niños a la vez, y en el manejo de la clase en general.
- La gran diversidad de alumnos hace muy complicado llegar a cubrir todas sus necesidades de aprendizaje, pues cada niño es diferente y aprende de manera diferente.

- Seleccionar una buena historia y preparar las actividades adecuadas lleva un tiempo del cual no siempre se dispone.
- El tiempo asignado a las clases de Inglés no siempre posibilita la correcta o adecuada implementación del método de narrar historias basándonos en los objetivos de aprendizaje (por ejemplo, con una clase semanal de Inglés – y en caso de que ésta no sea reemplazada por otra actividad escolar como podría ser una excursión – la exposición a la lengua extranjera es muy escasa y el factor *repetición* difícilmente puede darse).
- Las historias existentes en el mercado son bastante limitadas y no siempre adecuadas para enseñar inglés a niños de edades tempranas que no están en un contexto de inmersión lingüística. El reto en este caso es o bien adaptar historias, o bien crearlas.

En el contexto educativo al cual se hace referencia en el presente artículo, la implementación de las historias como herramienta para enseñar inglés es definitivamente necesaria por todas las ventajas que se han descrito, teniendo en cuenta que a pesar de las dificultades que hay que afrontar en el día a día del aula, éstas suponen un buen punto de partida y un efectivo hilo conductor del lenguaje que queremos enseñar.

El juego lingüístico

¿A qué niño no le gusta jugar? La respuesta está bien clara.

Wright, Betteridge & Buckby (1984) defienden que los juegos ayudan a practicar el lenguaje, motivan y ayudan al niño a mantener su interés por la lengua extranjera.

A través de los juegos creamos contextos en los cuales el inglés es útil, significativo y es vivenciado de manera que los niños quieren ser parte de él, y para hacerlo deben entender e interactuar en la lengua extranjera. Además, todo lo que permite a los niños participar activamente es recordado con mayor facilidad.

También Bozon (2011) habla de la diversión que el juego aporta, y de cómo a través de los juegos los niños aprenden mucho más. Este autor nos habla también de la motivación, y de cómo el juego crea situaciones en las que se puede practicar y consolidar el inglés de manera lúdica; en consecuencia, el juego mejora las habilidades comunicativas.

Es lógico entonces afirmar que los profesores de Inglés debemos disponer de un buen y variado repertorio de juegos. ¿Y entonces nos sirve cualquier juego? Claro está también que no.

Hong (2002) explica que los juegos deben ir siempre vinculados a un objetivo educativo, en este caso vinculado a las habilidades lingüísticas que queremos enseñar.

Hong nos propone pensar en:

- ¿Qué habilidades lingüísticas se practicarán?
- ¿De qué tipo de juego se trata, y qué propósito tiene?
- ¿La dificultad del juego está acorde con el nivel cognitivo y lingüístico de los alumnos?
- ¿Requiere el juego la máxima participación de los alumnos?
- ¿Puede gustar a los alumnos, o no?
- ¿Qué vocabulario o gramática queremos enseñar o practicar?
- ¿Es fácil mantener el control de la clase mientras se lleva a cabo el juego?
- ¿Qué materiales son necesarios¿ ¿Se pueden obtener fácilmente?
- ¿El juego es competitivo (por lo tanto poco recomendable)? En caso de serlo, el profesor debe asegurarse que los equipos empatan, que no hay ganadores o perdedores, que los ganadores si los hubiese son los que acaban (y al final todos los niños terminan) o que se felicita a todos los alumnos.
- ¿Son las normas del juego sencillas y claras? Una pequeña demostración de la dinámica del juego puede ser la mejor manera de mostrar dichas normas.

Así pues se puede afirmar que los juegos que utilicemos en el aula de Inglés deben estar cuidadosamente seleccionados. Debe además tenerse en cuenta que muchas veces el espacio del aula no es siempre el adecua-

do para jugar con grandes grupos, y que la duración del juego debe ser la adecuada para mantener la atención y el interés de los niños de Educación Infantil. Repetir los juegos es también un buen recurso, porque estar familiarizados con la dinámica de un juego hace que los niños se sientan más seguros y tengan más confianza.

Hay otro aspecto que influye a la hora de enseñar un juego en clase; se trata del uso o no de la lengua materna de los niños, y en qué medida. La falta de consenso entre aquellos que opinan que *en clase de Inglés sólo debe utilizarse inglés*, frente a los que son partidarios de *utilizar la lengua de los estudiantes en situaciones justificadas* son bien evidentes.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que este artículo se basa en una experiencia personal y profesional, es interesante presentar la visión de algunos autores relevantes que se posicionan a favor de la segunda postura. Hong (2002) y Reilly, V. & Ward, S.M (1997) defienden la idea de que, tratándose de niños tan pequeños (de 3 a 6 años), utilizar alguna palabra en la lengua materna de los alumnos es una manera rápida para aclarar un mensaje y hacer que éste llegue a los niños de manera clara. Del mismo modo, se sugiere incluso utilizar primero la lengua materna, y a continuación repetir el mensaje en inglés. Teniendo en cuenta el poco nivel lingüístico de los niños en edades tempranas poco expuestos al inglés, como es el caso de la gran mayoría de niños en un contexto educativo como el que hemos descrito, es prudente añadir que la experiencia en estos casos demuestra que el uso de la lengua materna en casos muy puntuales es incluso recomendable para después poder continuar la clase en inglés. Niños de P3, P4 o P5 entienden instrucciones y órdenes básicas (*stand up, sit down, fold your arms, touch your nose* – mensajes que además pueden ir bien acompañados de lenguaje corporal o gestos). ¿Pero qué sucede si programamos un juego idóneo, que la única dificultad que presenta es que sus normas necesitan ser explicadas con un lenguaje algo más complejo que simples instrucciones? ¿Compensa en este caso utilizar alguna palabra en español para después continuar en inglés, y así aprovechar sus beneficios? La experiencia demuestra que sí.

Los juegos con flashcards

Los juegos con tarjetas de vocabulario o *flashcards* son también utilizados en el aula de Inglés, y seguramente sean de los más populares. ¿Pero son siempre efectivos? Todo depende del uso que se les dé.

Las *flashcards* son un buen recurso para visualizar el vocabulario. Es fácil encontrar en cualquier libro de didáctica del inglés o en internet infinitas ideas de cómo utilizarlas. Sin embargo, y volviendo a la idea de contextualizar siempre el lenguaje, la experiencia demuestra que repetir o jugar sólo con palabras aisladas no es demasiado efectivo. Los niños aprenden el lenguaje de manera holística, en su totalidad, por lo tanto el lenguaje debe estar integrado.

Veamos algunos sencillos ejemplos para sacar el máximo provecho de las tarjetas de vocabulario:

- Enseñar dos tarjetas (por ejemplo, un cocodrilo y un mono si estuviéramos trabajando los animales de la selva), y en vez de sencillamente decir *crocodile* y *monkey*, preguntar a los niños *Which animal is very big and green?* Aunque los niños no entendieran palabra por palabra, que tampoco sería el objetivo, seguramente podrían deducir correctamente la respuesta porque entenderían el color – *green*. Incluso en caso de que algunos niños no entendieran ni tan siquiera el color, podríamos utilizar el lenguaje corporal para dar pistas (levantar un poco la tarjeta del cocodrilo, cambiar el tono de voz o hacer un círculo con los dos brazos cuando pronunciásemos la palabra *big* – grande, etcétera).
- Presentar el vocabulario con flashcards por primera vez, es tan tan sencillo como decir por ejemplo *This is a red car; This is a blue ball; This is a green bike*; etc. Presentaríamos el vocabulario dentro de una estructura lingüística o language *chunk*. El vocabulario clave estaría integrado.
- Otra actividad, a modo de ejemplo, podría consistir en sentar a los niños en el suelo en forma de círculo. Colocaríamos las *flashcards* (imaginemos que el tema fueran los alimentos) en medio del círculo. Mientras sonara una canción, los niños se pasarían una pelota. Al parar la música, el niño que tuviese la pelota en sus manos podría responder a una instrucción, como *Can you stand up and find the red epple?* o bien *I can see a sandwich, can you find it?*

Hay infinitas versiones de los juegos con *flashcards*, pero contextualizar las palabras de vocabulario debería ser el criterio común siempre.

¿Cantamos? Va de canciones y nursery rhymes

La música y en este caso las canciones han sido utilizadas en el aula de Inglés desde hace décadas. ¿Qué sería de los profesores de inglés y de los niños que aprenden una lengua extranjera sin ellas? Poca gente pone en duda la fuerza de las canciones y sus múltiples beneficios en el contexto de aprendizaje que estamos tratando.

Decía Ernst Theodor Amadeus Hoffman, escritor, pintor y músico alemán, que la música empieza donde se acaba el lenguaje. Esta idea resume perfectamente lo que sucede en el aula de Inglés en Educación Infantil, porque si bien los niños pueden no tener un alto nivel lingüístico, siempre avanzan un paso más cuando cantan, cuando oyen canciones. Cantar parece tan natural en ellos, que de hecho las canciones son seguramente uno de los recursos más valorados.

Con las canciones pasa un poco como con las historias; contextualizan el lenguaje de manera significativa, y como se ha comentado anteriormente, ésta es la clave para que el proceso de enseñanza – aprendizaje se lo más efectivo posible.

Clarke (2012) explica que son elementos motivadores y aportan confianza, y al ser repetitivas y rítmicas, resultan fáciles de aprender. Mejoran además la habilidad de escuchar. Aconseja también utilizarlas para reforzar patrones gramaticales y vocabulario, pues diferentes investigaciones llevadas a cabo han demostrado que la repetición continuada de unidades léxicas hace que los niños acaben por interiorizarlas.

Sin embargo, como ocurre con todos los materiales lingüísticos, seleccionar cuidadosamente las canciones es de vital importancia. La gran disponibilidad en el mercado de canciones para enseñar en el inglés hace que debamos tener presentes ciertos criterios de selección.

Cada profesor debe tener claro qué objetivos se quieren alcanzar, y seleccionar canciones acorde con las necesidades de cada cual. En este artículo se sugieren algunas ideas a tener en cuenta para escoger canciones adecuadas, teniendo siempre en mente cierto contexto educativo, y que deben hacerse las adaptaciones necesarias en cada caso:

- Busquemos canciones musicalmente atractivas y con ritmo.
- Las canciones que permiten ser acompañadas de movimiento y/o la máxima gesticulación resultan mucho más efectivas en todos los sentidos. Dan mucho más juego. En caso contrario, las imágenes son el recurso sine qua non.
- Busquemos canciones que los niños puedan realmente cantar. Hay canciones muy atractivas, pero que los más pequeños sólo pueden tatarear. En cambio, canciones que estén más a su alcance y puedan ser cantadas, permiten además que de alguna forma los niños "utilicen" el inglés. Si pueden cantar, es más fácil que las retengan.

Y las *nursery rhymes*, ¿hasta qué punto son efectivas? Que las *nursery rhymes* o rimas infantiles tienen muchas ventajas es evidente. Muchos autores hablan sobre ellas. Batema (2012) defiende que ayudan a mejorar la memoria, el lenguaje y la capacidad de escuchar y hablar o el desarrollo cognitivo, físico y social. Álvarez (2010) también destaca su función socializadora, porque favorecen la comunicación en la segunda lengua a través de las actividades que se llevan a cabo y en las cuales los niños interactúan; motivadora, sobre todo por ser material accesible, natural, auténtico y por el sentido "mágico" que tienen las rimas; lingüística, porque las *nursery rhymes* abordan aspectos socioculturales de la lengua, ejercitan la entonación y la pronunciación, y ayudan a retener vocabulario y estructuras gramaticales. Por último podemos citar a De la Torre (2007), quien destaca de las rimas infantiles que al ser recitadas se fomenta la participación en voz alta; desarrollan la comprensión oral; perfeccionan la pronunciación; aumentan el vocabulario pasivo y activo; divierten, enseñan y motivan; nos aproximan a la cultura anglosajona.

Difícilmente uno podría negar sus beneficios, que son evidentes. El profesor puede y debe utilizarlas si le resulta útil y si se siente cómodo con ello.

Pero como se comentaba anteriormente, nada es blanco o negro; no es necesario posicionarse a favor o en contra de las *nursery rhymes*, que por cierto no fueron creadas para enseñar inglés a niños no nativos, como es el caso aquí. Lo que sí es conveniente es plantearse que, en contextos como los que se abordan en este artículo, puede ser que las *nursery rhymes* no siempre sean la mejor opción, y se debe valorar hasta qué punto o cuáles deben usarse en las aulas de Inglés de dichos contextos.

Tomemos como ejemplo la dimensión sociocultural de la que habla Álvarez (2010). ¿La cultura anglosajona es tan relevante para un niño de Educación Infantil que aún está conociendo su entorno más cercano? El inglés es sobre todo una *lingua franca*, es decir, que en la era de la globalización en la cual nos encontramos se ha adoptado como lengua común entre todas las personas del mundo que no comparten la misma lengua materna. Ya no se utiliza el inglés para hablar exclusivamente con ciudadanos de Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia o Nueva Zelanda, por ejemplo, sino para comunicarnos con gente de todo el mundo. Por lo tanto ¿qué grado de relevancia tiene este aspecto cultural?

Desde el punto de vista lingüístico, ¿cuántas veces en un contexto real utiliza uno *hickory dickory dock* o *twinkle twinkle*?

Twinkle, twinkle, little star,

How I wonder what you are!

Up above the world so high,

Like a diamond in the sky.

¿Es significativo lingüísticamente para un niño decir *how I wonder* o *up above the world so high*?

Con este ejemplo se pretende que el lector haga la valoración adecuada de cada una de las *nursery rhymes* que se pretendan utilizar.

En el mercado existen muchas canciones motivadoras, lingüísticamente más ajustadas al nivel cognitivo y lingüístico de los niños que las rimas anglosajonas (*Finger Family*, un rima infantil; *Do you like broccoli?*, de Super Simple Songs, que trabaja vocabulario de los alimentos y *chunks* como *Do you like…?, Yes, I do* y *No, I don't*) y que, aunque sea de otra forma, también abordan la dimensión cultural (*Old McDonald* had a farm, canción y a la vez nursery rhyme popular americana).

Planteados los dos puntos de vista sobre las *nursery rhymes* por lo que a su efectividad y uso en el aula se refiere, la no elección o la elección correcta de ellas está en manos de cada cual, según su criterio.

Y para terminar, pongamos un poco de movimiento: hablemos de TPR

Quizás esta sección del artículo podría haberse presentado en primer lugar, pues la importancia del movimiento y de la metodología *TPR* (acrónimo inglés de Respuesta Física Total) es vital en las primeras edades.

Esta metodología para la enseñanza de la lengua, desarrollada por James Asher, consiste básicamente en la coordinación del lenguaje con el movimiento físico, es decir, los niños hacen la acción de aquello sobre lo que se está hablando. Se lleva a cabo a través de canciones o rimas, juegos y actividades manuales, o en representaciones de las historias.

Sus beneficios son bien conocidos; es sabido que los niños quieren y deben moverse. Hannaford (2009) ha escrito extensivamente sobre la importancia del movimiento. Explica que para que los pensamientos sean recordados, debe haber movimiento, porque las acciones los fijan en nuestra mente y además materializan las palabras. Según la autora, los movimientos físicos interiorizan y solidifican las conexiones neurológicas. Hannaford habla también de cómo la falta de movimiento en niños es una de las causas de ciertos problemas de aprendizaje.

Aunque podríamos encontrar alguna desventaja de la metodología *TPR* (por ejemplo, no todo puede ser explicado usando dicho método, sino que veces conviene dar otro enfoque a una actividad), lo cierto es que en el aula de Inglés en Infantil es necesario utilizarla porque es divertida, motivadora, sencilla, no requiere de excesiva preparación, funciona bien con grandes grupos de cualquier edad y nivel, es respetuosa con la etapa del silencio (el niño escucha activamente pero aún no reproduce mensajes oralmente), ayuda al aprendizaje de la lengua y a contextualizar el lenguaje y darle un significado. De hecho, esta metodología se usa casi de manera instintiva.

Es interesante también decir que la Respuesta Física Total supone un estallido de energía para los niños (y para el profesor, definitivamente). Imaginemos por un momento que el profesor de Inglés recoge al grupo de una clase menos activa, como podría ser una clase de matemáticas en la cual han estado completando una ficha o jugando a juegos didácticos con la tableta, pero sentados. Sabiendo de la necesidad que tienen los pequeños de moverse, la experiencia demuestra que incluir actividades de movimiento ayuda precisamente a

que ellos puedan quemar energía (que por cierto parece que se les acumula con considerable facilidad), y de ese modo se consigue que después les resulte más fácil sentarse y escuchar, por ejemplo, una historia.

Si, por el contrario, recogemos al grupo de su tiempo de recreo, la metodología *TPR* nos puede ayudar a captar su atención, precisamente por sus características motivadoras y divertidas.

Como sucede con las historias, los juegos o las canciones, cada cual debe escoger el momento y la manera de llevar a cabo este tipo de metodología.

El único principio que hay que tener claro es sencillo: el niño necesita el movimiento para su desarrollo vital.

En conlusión

Este artículo ha intentado reflejar sobretodo una experiencia personal, así como profesional. Se ha pretendido concienciar sobre la importancia que tiene el aprendizaje/adquisición del inglés en la etapa educativa de Infantil. Hemos visto que las dificultades que muchos profesores encuentran para enseñar inglés de manera efectiva son considerables. Sin embargo, se ha hecho hincapié en tener bien presente que enseñar inglés en Infantil es una tarea compleja y supone todo un reto porque partimos prácticamente de cero. En primer lugar se han descrito algunas de las herramientas de las cuales disponemos, y se han dado algunas pautas muy claras, sencillas y viables para llevar a cabo en el aula de niños de primeras edades. Una de las principales directrices que se han enfatizado es la de siempre contextualizar el lenguaje para que éste sea significativo, y buscar por lo tanto materiales acorde a esta directriz. Hemos visto también que, tanto las actividades, metodologías como los recursos didácticos que utilicemos deben ser adecuados a la edad y nivel, así como los materiales, que deben ser cuidadosamente seleccionados, pues no todos sirven ni todos están adaptados para enseñar inglés a niños pequeños, no nativos, en contextos desfavorables a nivel de ratio de alumnos, necesidades de aprendizaje, horarios, espacios o exposición a la lengua, por ejemplo.

Por último, hemos dado también importancia al movimiento para acompañar al lenguaje y así hacer que éste sea interiorizado más fácilmente.

Este artículo ha pretendido ser sobretodo práctico, ameno y útil para todo aquél que se enfrenta a las dificultades expuestas en su día a día, y ha querido mostrar que con poco, se puede lograr mucho.

Referencias bibliográficas

Álvarez, V. 2010. El valor didáctico de la cultura folclórica para enseñar inglés. Pedagogia Magna, 5 243-250. Recuperado 3/03/2016 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391519

Batema, C. 2012. La importancia de usar rimas infantiles para aprender idiomas. Recuperado 21/03/16 de http://www.ehowenespanol.com/importancia-rimas-infantiles-aprender-idiomas-info_191481/

Bozon, A. 2011. 100 Great EFL games. Crazy Chopstick Publications.

Brewster. J., Ellis, G. and Girard, D. 2004. The primary English teacher's guide. London: Penguin.

Clarke, S. 2012. Article: Kids and Songs. British Council. Recuperado 20/03/2016 de https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-songs

De la Torre, P. 2007. Las canciones en el aula de Inglés. Práctica docente, 6. Recuperado 16/03/2016 de http://rededined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/113/00120083001011.pdf?sequence=1

Hannaford, C. 2009. Smart Moves. Why learning is not all in your head – Aprender moviendo el cuerpo. No todo el aprendizaje depende del cerebro. Editorial Pax Mexico

Hong, L. 2002. Using games in teaching English to young learners. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 8, August 2002. Recuperado 19/03/2016 de http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames.html

Krashen, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

(Unknown author) British Council. (Unknown year). Storytelling – benefits and tips. Recuperado 18/03/2016 de https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips

Curtain, H. I., Dahlberg, C. A. 2009. Languages and children: making the match, new languages for young learners. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Van Patten, B., Benati, A. (2010). Key terms in second language acquisition. New York: Continuum.

Met, M., & Rhodes, N. 1990. Priority: instruction. Elementary school foreign language instruction: priorities for the 1990s. Foreign Language Annals, 23, 433-443.

Reilly, V. & Ward, S.M. 1997. Very young learners. Oxford University Press

Rokhayani, A. 2010. Motivating students of young learners through storytelling in English class. TEYLIN 2: From Policy to Classroom.

Setyarini, S. 2011. Storytelling: an innovative language learning for English young learners. Joint Conference UPI-UITM 2011 Strengthening Research Collaboration on Education. Conference materials.

Swender, E., & Duncan, G. 1998. ACTFL performance guidelines for K-12 learners. Foreign Language Annals, 31, 479–91.

Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. 1984. Games for language learning. Cambridge University Press. Recuperado 19/03/2016 de http://www.teflgames.com/why.html

Wright, A. 2004. Storytelling with children: resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.