

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA EXTRANJERO – INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Inicial no es parte del curriculum oficial quizás porque siempre se temió que su inclusión obstruyera el aprendizaje de la lengua materna. Las investigaciones desde las diversas teorías del aprendizaje y de la adquisición de la lengua prueban lo contrario. Como nos dice Renzo Titone en *Bilingual Education as a Big Game (La ecuación bilingüe como un gran juego)*, “los niños que empiezan a aprender una lengua extranjera a muy temprana edad pueden entender mejor su lengua madre ya que se hacen conscientes de la existencia del idioma como fenómeno. Su visión cultural es más amplia que aquella de los niños monolingües quienes a menudo creen que su propia cultura, su lengua y sus costumbres son las únicas que cuentan en este mundo. La inclusión de una lengua extranjera en el mundo del niño lo ayuda a desarrollar tolerancia hacia la gente que es diferente a él y, en el largo plazo, contribuye hacia el entendimiento internacional.” Si queremos lograr una formación integral en el Nivel Inicial, debemos posibilitar la entrada de los niños a diversas lenguas que les permitan describir el mundo con el cual están empezando a interactuar. La lengua extranjera enriquece la propuesta de la enseñanza de la lengua materna más que obstruir su aprendizaje. Los niños, cuanto más pequeños, están más ávidos al aprendizaje de vocabulario y estructuras lexicalizadas. Asimismo, y a pesar de no contar con un conocimiento metalingüístico de las estructuras o con conceptos elaborados en la lengua materna, pueden desarrollar las habilidades de la lengua extranjera en forma más natural que los alumnos más adultos (Byallistock, 1991).

OBJETIVOS

El Diseño Curricular para la Educación Inicial (Secretaría de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires) establece: “El jardín deberá proveer nuevas experiencias a estos niños, que se desenvuelven con creciente independencia y mayor seguridad en el manejo de sus capacidades sociales, afectivas, motoras, cognitivas y expresivas. En consecuencia, las propuestas educativas desafiarán sus conocimientos anteriores y les abrirán las puertas de ingreso a una cultura más amplia y diversa”. (páginas 24 –25)

- Generar un clima de afecto y confianza que propicie la toma de conciencia de su propia cultura y de su propia identidad, a partir de la comparación con otras culturas y otras lenguas.
- Proponer otra forma de ver la realidad, a través de otro idioma, alentando así el sentido de la tolerancia y la coexistencia de valores.
- Brindar oportunidades para el acceso a una nueva cultura y su lenguaje, aprovechando el enorme potencial de los niños para aprender y la curiosidad típica de la edad.
- Extender el aprendizaje a aspectos no meramente lingüísticos, por ejemplo, favoreciendo el desarrollo de las habilidades cognitivas, meta-lingüísticas, motoras básicas; y de la afectividad.

- Favorecer el desarrollo de otros contenidos curriculares; otros discursos; y otros procesos mentales a partir de proyectos interdisciplinarios.
- Favorecer instancias de aprendizaje lúdico .
- Enfatizar la comunicación y la expresión, desarrollando primero la escucha y luego el habla, especialmente en las etapas iniciales.
- Ofrecer múltiples y variadas situaciones de intercambio, básicamente orales, en la lengua extranjera, a través de las cuales los alumnos puedan no sólo expresarse sino también apreciar las producciones de sus compañeros.
- Promover experiencias para que los alumnos produzcan desde los diferentes lenguajes expresivos: hablar, bailar, cantar, pintar, modelar, contar cuentos, “hacer”, etc.
- Desarrollar los contenidos en situaciones naturales, auténticas y significativas para los niños.
- Organizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de las rutinas básicas del jardín, e integrando los talleres, los rincones y los materiales de la sala.
- Abrir el “apetito por las lenguas extranjeras”, desarrollando la base para aprendizajes posteriores más formales.

ENFOQUE DIDÁCTICO

Para abordar algunos lineamientos en cuanto al enfoque didáctico que proponemos desde el presente proyecto, decidimos partir del *Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires* para luego reflexionar sobre algunas cuestiones específicas del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. Por tal motivo, tomaremos citas textuales del diseño antes mencionado e intentaremos elaborar algunas reflexiones en torno a ellas.

“Los niños forman parte activa del mundo, pero no basta el contacto directo con la realidad para conocerla. Las experiencias se comprenden siempre a través de los esquemas de asimilación que el sujeto construye. Por lo tanto es preciso enriquecer estos primeros significados estableciendo nuevas relaciones en lo ya conocido y ampliándolo a través de nuevas experiencias.” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, p. 26)

El aprendizaje de una lengua extranjera no es diferente a otros aprendizajes en cuanto a que éste es el producto de una construcción por parte del alumno y es solamente posible mediante una rica interacción entre el niño y el mundo que lo rodea. Esta interacción tanto con objetos como con sujetos permite al alumno construir sus propias teorías acerca de cómo funciona el lenguaje y para qué sirve. Es esencial para dicha construcción, como dice el diseño, conectar nuevos aprendizajes con conocimientos previos. Por eso, los contenidos en el Nivel Inicial deben ser no sólo significativos para el niño, sino significativos entre sí. Deben constituir un todo que explique el mundo más cercano del niño y que sea abordado desde múltiples perspectivas. En tal sentido, proponemos integrar contenidos de tal manera que el aprendizaje de la lengua extranjera no se transforme en la acumulación de vocabulario que no tiene conexión entre sí. A modo de

ejemplo, podríamos proponer la enseñanza de los animales a través de un cuento en donde integremos esta última área de vocabulario con otras enseñadas previamente (colores, números, formas, etc.).

“Lo significativo es peculiar y depende de las experiencias de vida de los niños. Para comprenderlas es útil el concepto de territorio vital, suponiendo por tal no sólo lo cercano en el tiempo y el espacio, sino aquello con lo cual se interactúa, a lo que es posible otorgarle un sentido.” (Op. Cit., p. 26)

Cuando los docentes de lenguas extranjeras seleccionamos contenidos y los secuenciamos para brindar a los niños una experiencia de aprendizaje, debemos tener en cuenta “lo significativo”. Este “territorio vital” debe ser compartido por los estudios oficiales en castellano y por la lengua extranjera. Por ello, proponemos trabajar en conjunto con las maestras de las salas para abordar los contenidos en forma articulada. Por ejemplo, si en los estudios oficiales los alumnos están trabajando con la unidad de “la salud y el cuerpo”, podemos elaborar propuestas de aprendizaje que apunten en tal sentido: las partes del cuerpo, acciones relacionadas con el cuidado del mismo, etc. Recordemos siempre que para secuenciar tales contenidos conviene ir de lo más cercano al alumno a lo menos conocido. Es tarea de la Educación Inicial, al igual que la ecuación en general, poder ampliar ese “territorio vital” y la lengua extranjera jugará un papel fundamental en este sentido, ya que acerca a los alumnos a otra cultura y otras formas de vida.

“Conocer el territorio vital demandará del docente un acercamiento profundo a la comunidad, a sus pautas culturales: de crianza, costumbres, valores, a la historia cotidiana de sus alumnos, así como de sus saberes previos y experiencias anteriores” (Op. Cit., p. 26)

Dado que el docente de lenguas extranjeras no compartirá con los niños un tiempo extendido de clase, es fundamental que converse con los docentes de las salas para poder empaparse de la realidad de los niños y de sus intereses y saberes previos. Este conocimiento de la cultura de origen de los niños y de la comunidad en la que está inmersa la escuela permitirá a los docentes de lenguas extranjeras diseñar experiencias de aprendizaje que no sólo amplíen los conocimientos de los niños, sino que tengan en cuenta las características del grupo de aprendizaje. El respeto por la cultura de los niños es esencial para poder construir el respeto por otras culturas (por ejemplo, la de la lengua extranjera).

“En el jardín, las estructuras didácticas pueden ser de dos tipos de acuerdo con las características de las situaciones que se propongan: las unidades didácticas y los proyectos:

- **Las unidades didácticas: se organizan a partir de un contexto seleccionado.**
- **Los proyectos: se organizan a partir de determinados productos a los que se quiere arribar luego de un proceso de elaboración.” (Op. Cit., p. 27)**

Los docentes de lenguas extranjeras trabajarán tanto con unidades didácticas como con trabajos por proyectos. Las unidades didácticas deberán tener las siguientes características:

“ ***Que sea significativo para el grupo de alumnos. Esto es aquello con lo cual se interactúa pero que requiere de mayor indagación para su organización o que no se conoce y representa un interesante contexto para ampliar y/o problematizar los sentidos de lo conocido.**

***Que represente una problemática común a todos los niños y objetivable de manera compartida.**

***Que suponga un contexto; es decir, una totalidad en la que sus componentes y adquieren sentido por el entramado complejo que le da coherencia.” (Op. Cit., p. 28)**

Es importante establecer una diferencia entre una unidad didáctica y simplemente elegir una temática. Al diseñar una unidad didáctica, debemos realizar un recorte, pero **“(e)se sector conserva su complejidad en el sentido de que se lo considera con todos sus elementos, aunque se seleccionen algunos de ellos, y se procura ir encontrando las estrategias didácticas más adecuadas para que los niños lo conozcan o profundicen sus conocimientos acerca de él y lo organicen. Se diferencia de un tema pues este último supone seleccionar una categoría para conocer sus características específicas. Por ejemplo: “los animales”, “Los medios de comunicación”, “Las estaciones del año”. Un tema propone un proceso de descontextualización, ya que, al analizar separadamente los componentes de una clase (por ejemplo, los animales), se obliga al niño a una mayor abstracción, pues se parte de una organización en categorías no significativas para el pensamiento de los niños de estas edades.” (Op. Cit., p. 28).**

En conclusión, al diseñar unidades didácticas no debemos caer en el error de limitar las mismas a la exploración de una temática particular (por ejemplo, el clima) sino poder proponer experiencias de aprendizaje que integren las diferentes temáticas en la exploración del mundo social y natural. Los docentes de lenguas extranjeras tenemos que poder diseñar unidades didácticas más integradoras que conecten contenidos y que acerquen a los niños a un aprendizaje significativo y natural.

En cuanto al tiempo de desarrollo de una unidad didáctica, el diseño propone que **“dadas las características de estas edades, ellas demandarán aproximadamente entre quince días y un mes, teniendo en cuenta las necesidades de sostener un trabajo continuo y motivador para todo el grupo.” (Op. Cit., p. 28)**

En cuanto a los proyectos, el diseño los define como “un tipo de estructura didáctica”, en donde los alumnos tienen un papel fundamental en su planificación, elaboración y evaluación. El diseño propone los siguientes criterios para su selección:

“ ***Que sea significativo para el grupo de niños y que parta de un verdadero problema que requiere efectivamente de un trabajo de elaboración.**

***Que para concretar esta elaboración sea necesario realizar una indagación tendiente al cumplimiento del objetivo del proyecto. Para arribar al producto final es preciso ampliar los conocimientos relacionados a él.**

***Que tanto los procesos de indagación como los de elaboración representen desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños.**

***Que suponga una planificación conjunta entre los niños y el docente de las diferentes etapas de su elaboración a fin de concretarlo.” (Op. Cit., p. 29)**

Los proyectos integran diferentes contenidos y permiten que los alumnos se motiven en busca de un producto final. Asimismo, evita la descontextualización que suele haber en las clases de lenguas extranjeras que limitan la enseñanza a una sucesión de léxico agrupado por temáticas.

“Los dos tipos de estructura didáctica pueden estar o no articulados entre sí. (...) Así, en una sala de 5, los niños estaban desarrollando una unidad didáctica en relación con un club de barrio. En su investigación descubrieron que la mayoría de los vecinos creía que allí solo se realizaban actividades deportivas y desconocía otro tipo de tareas. El grupo planteó la necesidad de informar al barrio sobre las demás actividades. Luego de cerrar la unidad, la maestra retomó la idea y propuso a los niños elaborar un boletín informativo, lo que dio origen a un proyecto. Otro grupo, a partir de un proyecto de elaboración de un recetario de cocina, inició una unidad didáctica referida a una fábrica de galletitas cercana a la escuela.” (Op. Cit., p. 29)

Desde el aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede apoyar estos proyectos y unidades didácticas que se desarrollan en la sala. Nuestra propuesta presupone un trabajo conjunto con las maestras de las salas, en donde se pueda articular los contenidos de tal modo que sean significativos para los niños y enriquezcan la experiencia de aprendizaje.

“La selección de contenidos permite iniciar el abordaje de la complejidad del ambiente, reconociendo aspectos que se irán diferenciando y articulando.” (Op. Cit., p. 31)

El contenido de una lengua extranjera es difícil de determinar. Históricamente, los docentes limitaban los contenidos a enseñar a la gramática y el vocabulario. Pero el contenido a enseñar en una clase de lenguas extranjeras implica mucho más que eso. Enseñamos procedimientos relacionados con las cuatro habilidades y los modos de abordaje de la gramática y el vocabulario. Enseñamos también actitudes relacionadas con el aprendizaje y con las diferentes culturas.

En cuanto a la enseñanza de estructuras gramaticales, y siguiendo a Lewis (1993), proponemos un abordaje *lexical*. Esto significa tomar las estructuras gramaticales como un todo y enseñarlas del mismo modo que encaramos el trabajo con el vocabulario. Así, estructuras como “My name is...” es enseñado y aprendido como un todo y no como una conjunción de diferentes partes de la lengua (adjetivo posesivo, sustantivo, verbo to be, etc.).

“(L)os procesos de aprendizaje suponen siempre la integración del nuevo conocimiento a los esquemas del sujeto y, en este sentido, lo que se diferenció como conocimiento previo se reelabora y enriquece, y se vuelve a integrar en una estructura cada vez más compleja, que permite significar más adecuadamente la realidad.” (Op. Cit., p. 31)

En este sentido, el curriculum de lenguas extranjeras debe estar organizado en forma espiralada. Se debe volver a los contenidos pero explorándolos con mayor profundidad. Por ejemplo, en la sala de 4 se puede trabajar con los cuatro miembros básicos de la familia (*mother, father, sister, brother*) y en la sala de cinco, se puede ampliar con otros miembros. Este curriculum espiralado permite trabajar con las estructuras previas, reelaborando contenidos y complejizando la realidad a describir a través del lenguaje.

“Las actividades deben otorgar un rol activo a los niños como constructores de su propio aprendizaje, y es fundamental imprimirles carácter lúdico.

Algunas actividades en el jardín son permanentes, pese a que no se desarrollen diariamente; por ejemplo, el juego-trabajo, y en algunas instituciones, tal vez, los talleres. Son actividades permanentes la narración o lectura de cuentos, el cantar canciones y escuchar música, dibujar, pintar, modelar, construir, correr, saltar, trepar, bailar, hacer rondas, conversar con los compañeros y con el docente, jugar con otros, mirar libros, escribir, realizar diferentes tipos de salidas, etcétera.” (Op. Cit., p. 33)

Las clases de lenguas extranjeras transcurrirán en base al mismo tipo de actividades. Es de vital importancia armarse una rutina para la clase de lenguas extranjeras. De este modo los alumnos reconocerán las partes que componen estas clases a diferencia del trabajo en castellano. Por ello, es importante crear rutinas con los niños como la canción para saludarlos y despedirlos, diferentes sectores de la clase para realizar las diversas actividades propuestas, etcétera.

“Una secuencia es un conjunto de actividades que guardan coherencia, cuya progresión está pensada en función de complejizar, resignificar o transformar ciertos conocimientos. Es una serie de actividades que guardan cierta relación entre sí, en la que las anteriores se relacionan con las posteriores, configurando una sucesión ordenada que se diseña con el objetivo de trabajar determinados contenidos. (...)

Una secuencia conforma un itinerario que el docente irá organizando, algunas veces anticipando la totalidad de las actividades que la conforman, y en otras ocasiones estructurando y reestructurando como respuesta a las acciones realizadas por los alumnos, a través de ciertas modificaciones en los materiales o en las consignas, o en la organización grupal, o en la distribución del espacio.” (Op. Cit., p. 34)

Las actividades propuestas durante las clases de lenguas extranjeras no pueden ser una colección de tareas ordenada al azar. Las actividades deben estar seleccionadas y ordenadas por su nivel de complejidad y por la relación que guardan entre sí. Las tareas pueden ir relacionándose no sólo por una temática común, sino porque el desarrollo de la primera tarea es esencial para la realización de la segunda. Sea como fuere, las actividades tienen que tener sentido global y deben ser lo suficientemente coherentes en el marco de una clase, y a su vez, en el marco general de la unidad didáctica o proyecto.

El Diseño Curricular propone los siguientes tipos de actividades que hemos resumido en el siguiente cuadro:

JUEGO CENTRALIZADOR	TRABAJO-JUEGO	TALLERES	JUEGO-TRABAJO
Todo el grupo juega alrededor de un mismo eje, asumiendo roles y acciones que se complementan entre sí. Generalmente se utilizan los materiales disponibles en la sala. El juego se desarrolla en un determinado lapso de la jornada escolar sin prolongarse en el tiempo. Tiene diferentes propósitos, entre los cuales se puede señalar: indagar qué conocimientos tienen los niños acerca de determinado contexto, presentar algunos problemas en relación a ciertos contenidos, o como actividad de cierre de la unidad.	Es un trabajo conjunto del grupo con el objetivo que se persigue. Implica una planificación compartida por todos los alumnos con la dirección del docente acerca de: * el objetivo a alcanzar * los elementos a elaborar * los materiales requeridos Al finalizar este proceso se desarrolla el juego con todo el grupo o en subgrupos.	Permiten grupos heterogéneos. Sus participantes pueden provenir de diferentes salas. Las actividades que se desarrollan giran en torno a un campo de conocimiento determinado. La dinámica de trabajo puede ser en grupos, en grupo total o individual. La elección dependerá del tipo de taller.	Los niños eligen a que sector de juego van a concurrir. Eligen a qué van a jugar y con quién. Cada rincón propone diversos tipos de actividades (rincón de construcciones, donde los niños trabajan con problemas referidos al espacio; rincón de dramatizaciones, donde los niños aprenden a actuar desde el personaje elegido, etc.). Muchos de los juegos propuestos obliga a compartirlos. Esto requerirá explicitar sus puntos de vista, respetar las reglas, coordinar tareas, etc.). Luego del desarrollo del juego, se evalúan los resultados o el producto. El último momento del juego-trabajo es el orden de los materiales. Los niños, de a poco, aprenderán a acomodar los materiales. El docente actúa como observador del juego de los niños, interviniendo cuando es necesario explicar un juego, hacer un pregunta, movilizar un juego estereotipado, dirimir un conflicto, etcétera.

Un ejemplo de cada uno de estos tipos de actividades en una clase de lenguas extranjeras sería:

- a. JUEGO CENTRALIZADOR: Los niños utilizan las mesas y los materiales del jardín (platitos, vasitos, etc.) para jugar al restaurant. De este modo, practican pedir una comida, preguntar el precio y pagar la misma.
- b. TRABAJO-JUEGO: Los niños trabajan trayendo materiales para construir un supermercado con diferentes negocios. Para ello, pueden traer cajas vacías de productos de la casa y en clase se pueden ponerle nombre, precio, etc. Después de terminar de construir el supermercado, jugarán a que son dueños o clientes del mismo. Así practicarán productos como leche, harina, frutas y verduras, etc. y el manejo de dinero (números, sumas y restas, etc.).
- c. TALLERES: Se pueden proponer talleres en lengua extranjera para aquellos niños que deseen participar. Por ejemplo, puede haber un taller de cocina en inglés o de dramatización.
- d. JUEGO-TRABAJO: Los alumnos eligen un rincón de la sala dónde el docente ofrece diferentes propuestas como por ejemplo:
 - rincón de lectura de cuentos
 - rincón de manualidades
 - rincón de juegos como el dominó o el memotest
 - rincón de cocina

El Diseño Curricular propone los siguientes aspectos generales a evaluar que pueden ser compartidos por el docente de lenguas extranjeras:

- “
- **Cómo se integra al grupo de pares.**
 - **Establece vínculos afectivos saludables con adultos y niños.**
 - **En qué forma resuelve los conflictos.**
 - **Manifiesta placer por conocer.**
 - **Expresa verbalmente sus sentimientos y emociones.**
 - **Es solidario, presta ayuda, puede pedirla o aceptarla. Colabora espontáneamente.**
 - **Se maneja con seguridad en el aula y en el jardín: con los otros, en los espacios, con los materiales de trabajo.**
 - **Ha incorporado hábitos de higiene y orden.**
 - **Asume actitudes de respeto frente a símbolos patrios.**
 - **Avanza en la aceptación de opiniones diferentes a la suya.**
 - **Se incorpora rápidamente a los juegos. Puede variar sus elecciones.**
 - **Invita a otros a participar en sus juegos. Comparte materiales.**
 - **Asume diferentes roles en el juego.**
 - **Puede planificar y evaluar su juego.**
 - **Demuestra creatividad y flexibilidad en los diversos juegos, aporta ideas para enriquecerlos.**
 - **Avanza en la formulación de nuevas preguntas a partir de conocimientos previos o de nuevas informaciones.**

- **Intenta encontrar respuestas cuando se le plantea un problema o una situación.**
- **Propone buscar nuevas informaciones.**
- **Confronta sus ideas con las de sus compañeros y con las de los adultos.**
- **Prolonga sus tiempos de atención y concentración.**
- **Comienza a transferir sus nuevos aprendizajes a otros contextos. (Op. Cit., p. 39)**

BIBLIOGRAFIA

Lightbown P. and Spada N.: (1993): *How Languages are Learned* – OUP

Douglas Brown, H. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching* – Fourth Edition – Addison Wesley Longman. Pearson Education Company.

Schickendanz, J. Schickendanz, D, Hansen K. & Forsyth, P. (1993): *Understanding Children*. Mayfield Publishing Company.

Video on Language Development - Baby it's you - ("Word of Mouth")

Cowley, Geoffrey (1997): "The Language Explosion". (Newsweek)

Morris, Desmond (1991): "Baby Watching". Jonathan Cape. London.

Littlewood William (1984) *Foreign and Second Language Learning*: Language Acquisition Research and its implications for the Classroom – CUP

Rosenberg, Laura (1998): "Explican por qué los chicos aprender fácil otro idioma. (Diario Clarín del 19 de julio de 1998)

Dumas, Lynne, S. (1999): "Learning a Second Language". (Child Magazine)

Brumfit, C. Moon, J. & Tongue, R.(eds) (1991): *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Longman.

Cameron, Lynne (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. London: CUP.

Donaldson, Margaret (1978), *Children's Minds*. London: Fontana Press.

Chevallard, Yves: *La transposición didáctica*. Editorial Aique, Buenos Aires, 1991.

Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Lacasa, Pilar, *Aprender en la Escuela, Aprender en la Calle*. Madrid: Visor, 1994.

Lerner, D.; Lotito, L.; Levy, H. Y otros: *Documentos No. 2 y No. 4 de Actualización curricular en Lengua*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996 y 1997.

Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. CONSEJO DE EUROPA - DEPARTAMENTO DE POLITICA LINGUISTICA . ESTRASBURGO. 2000.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para El nivel inicial - Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 2004. Ministerio de Educacion Ciencia y Tecnologia.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: O.U.P.

Vigotsky, L (1988), *“Primera parte. Capitulo 4. Internalización de las funciones psicológicas superiores”*, en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Primera edición. Grupo editorial Grijalbo. Barcelona.

- http://www.multiculturas.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf

**Cátedra de Residencia del Profesorado de Inglés para el Nivel Inicial y Primario
(ENSLV “Sofía Broquen de Spangenberg”)**

Profesoras: Faré, Rita; Reidel, Perla y Abalos, Myriam