

Reflexiones en torno a la enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil

Guadalupe de la Maya Retamar*, Pilar Lorente Perrián* y María de la Maya Retamar**

* *Dpto. de Dtca. de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. UEX.*

** *Instituto de Ciencias de la Educación. UEX.*

Resumen

En el presente artículo pretendemos realizar algunas consideraciones sobre la introducción de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Tras plantear la conveniencia de tal aprendizaje, repasamos las características de la Educación Infantil y las disposiciones emanadas de la Junta de Extremadura al respecto para, con conocimiento del tipo de público receptor de esta enseñanza y de los objetivos perseguidos, proponer una serie de orientaciones metodológicas para organizar este aprendizaje.

Palabras clave: *Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras/ Enseñanza temprana de lenguas extranjeras/ Educación Infantil/*

Summary

In the present article we try to make some considerations about the introduction of a foreign language into the Second Cycle of the Infant Education. After reflecting the convenience of such learning, we revise the Infant Education characteristics and the provisions emerged from Junta de Extremadura about it, in order to suggest a series of methodological orientations to organize this learning with the knowledge of the type of receiver public of this teaching and the designed objectives.

Key words: *Foreign language teaching-learning / Early language learning/ Infant Education*

Introducción

Hoy día en nuestra sociedad es indiscutible la conveniencia de poder comuni-

carse a través de lenguas distintas a la materna. Las transformaciones políticas y sociales hacen de esa destreza una ne-

cesidad de la sociedad actual, siendo considerada casi como un tipo de conocimiento indispensable y esencial tanto para la vida profesional como personal. La Unión Europea, consciente de esta importancia, ha desarrollado a lo largo de las dos últimas décadas del siglo pasado toda una serie de proyectos denominados "Lenguas Vivantes"¹ encaminados a favorecer el plurilingüismo y pluriculturalismo de sus ciudadanos con el fin de mejorar la comunicación y comprensión mutua entre las personas y contribuir, así, a luchar contra la intolerancia y la xenofobia. Para ello, esos proyectos fijan entre sus objetivos facilitar, de un lado, el movimiento de personas y el intercambio de ideas promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas en una variedad de lenguas y permitiendo la cooperación mutua y, de otro, promover el plurilingüismo a gran escala ayudando a los Estados miembros a, entre otros aspectos, animar a todos los europeos a alcanzar un cierto nivel de competencia comunicativa en varias lenguas y a continuar ese aprendizaje de lenguas toda la vida.

En su libro *Le livre blanc de l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*², la Comisión Europea (1995, 54) fija como cuarto objetivo general dominar tres lenguas comunitarias, es decir, "acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle", lo que haría deseable iniciar el aprendizaje de la

primera lengua extranjera en el nivel pre-escolar, continuarlo de forma sistemática en la enseñanza primaria y abordar, ya en la enseñanza secundaria, la segunda lengua extranjera. Incluso propone la conveniencia de que la primera lengua extranjera se convierta en lengua de enseñanza de ciertas materias en la educación secundaria, invitando con ello a seguir algunos de los principios que caracterizan la enseñanza bilingüe y que hacen que el alumnado valore la lengua extranjera ya que tiene la posibilidad de usarla de forma natural y comunicativa.

El año 1997 ve la luz un Proyecto denominado "Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle (1997-2000)" que, entre sus objetivos, persigue promocionar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde el inicio de la escolarización, con el fin de sensibilizar a cada aprendiz a la diversidad lingüística y cultural de Europa. En la misma línea, el 17 de marzo de 1998, el Comité de Ministros de Educación elabora una Recomendación sobre las lenguas extranjeras (Recomendación N° R (98) 6) dirigida a los Estados miembros de la Unión Europea en la que, entre las medidas que se deben poner en marcha en referencia al aprendizaje y enseñanza precoz de lenguas extranjeras (hasta 11 años), recomienda lo siguiente:

"[...] 3. Faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, ou dès que possible, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe.

4. Encourager et promouvoir l'apprentissage précoce des langues vivantes par tous les enfants, sous des formes adaptées aux situations nationales et locales, chaque fois que les circonstances le permettent.

5. Veiller à ce que les élèves bénéficient d'une continuité systématique dans l'apprentissage des langues entre les différents cycles éducatifs.

6. Mettre en place des formes adaptées d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage précoce des langues.

7. Elaborer des politiques et des méthodologies appropriées, fondées sur l'analyse et la comparaison des résultats des programmes de langues vivantes pour jeunes apprenants [...]”.

Como vemos, el aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre todo su introducción temprana es una gran preocupación de las instituciones europeas, que, en sus estados miembros, se ha traducido en la implementación de políticas educativas encaminadas a adelantar el inicio de la lengua extranjera⁴.

En España, desde la reforma educativa sancionada por la LOGSE, el inicio del estudio de una lengua extranjera en la enseñanza obligatoria se ha fijado a los ocho años de edad, es decir, en tercer curso de Educación Primaria⁵, de ahí que la formación que se ha dispensado en los Centros de Formación del Profesorado

haya ido encaminada a preparar a los futuros docentes para la enseñanza de una lengua extranjera en Primaria. Sin embargo, con la asunción de competencias en materia educativa, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura y fruto de esa necesidad mencionada, la Junta de Extremadura ha adelantado el inicio de la Lengua Extranjera sucesivamente a los seis años de edad (Orden de 30 de agosto de 2000 de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología⁶) y a los tres años de edad (Orden de 10 de agosto de 2001 de la citada Consejería⁷, que supone una implantación progresiva que culminará en el curso académico 2003/2004), si bien, de forma experimental, ya se venía impartiendo la lengua extranjera en Infantil en algunos centros de la región.

No obstante, a pesar de que, como exponíamos al inicio, existe un acuerdo general sobre la conveniencia del aprendizaje de lenguas extranjeras, no lo hay tanto sobre el momento en que dicho aprendizaje debe iniciarse⁸. A ello ha contribuido la denominación de “precoz” que en muchas ocasiones califica la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en edades tempranas. Como indica Cohen (1991), precoz es un término peligroso pues, si se consulta un diccionario, quiere decir prematuro, es decir “que ocurre antes de tiempo”⁹, antes de lo normal y cabría entonces preguntarse cuál es el momento “normal”. Como señala esta misma autora, los términos madurez y precocidad hacen más bien referencia a

la institución escolar, y, en definitiva, son términos institucionales. Por ello, no tienen validez científica ni para los aprendizajes en general, ni para el de lenguas extranjeras en particular, pues como expone Dalgalian (1992), si existen las condiciones adecuadas, el aprendizaje de una lengua extranjera puede llevarse a cabo a la edad "normal" en la que mejor se aprende una lengua extranjera, es decir, antes de los siete años. En este sentido, se denominaría precoz porque rompe con los hábitos escolares y las viejas representaciones que situaban la edad "normal" a los 10-12 años y que implicaban implícitamente que no se podía abordar una segunda lengua hasta que existiera un dominio de la lengua materna.

A nuestro juicio, lo más importante no es quizás la denominación que reciba la enseñanza/aprendizaje iniciada desde la escuela infantil, ni el momento más conveniente para abordarla, aunque estamos convencidas de lo beneficioso de su introducción temprana. Creemos que, sea cual sea el nivel en que se inicie, lo primordial es tener en cuenta, tal y como apunta Garabédian (1992 a), los conocimientos y habilidades de niños y niñas, adquiridos en la escuela o fuera de ella. Y, además de ese tipo de información, habría que tomar en consideración cuáles son los fines que perseguimos si, como expone Porcher (1980, 4), nuestro objetivo es una enseñanza de la lengua centrada en el aprendiz: "Dans tout enseignement de langue centré sur l'apprenant, une double information est constamment

nécessaire: il faut savoir, d'un côté, quelles sont les caractéristiques essentielles du public auquel on a à faire, et, de l'autre, ce qu'il y a lieu de proposer à celui-ci pour lui conférer une maîtrise langagière conforme à ses buts. En somme, on doit connaître le présent public (et ce présent, comme tous les présents, consiste en ce que le passé a produit) et un futur, ce qu'il est et ce qu'il vise à devenir". Por último, no menos importante, es que se planteen unas condiciones que aseguren un buen aprendizaje, tal y como abordaremos más adelante, pues no se trata de ceder a una moda a cualquier precio, ni de dejarse llevar por el convencimiento de la facilidad pedagógica que conlleva el trabajar con niños y niñas, sin reflexionar seriamente sobre ello¹⁰.

Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil

De lo expuesto en párrafos anteriores se deduce la inquietud que, como formadores de maestros y maestras de lengua extranjera, sentimos pues, de forma general, el adelanto del inicio de la lengua extranjera a los tres años de edad no ha traído parejo un planteamiento de modificación de la formación específica que se desarrolla en los Centros de Formación del Profesorado, aspecto éste de la preparación de los docentes de vital importancia para asegurar unos resultados positivos. Por este motivo, es nuestro interés plantear algunas reflexiones, fruto

de la revisión de experiencias y estudios realizados en el campo de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras, que permitan orientar y abrir vías de trabajo a los docentes que desempeñarán esta labor.

La Educación Infantil

En 1990 con la promulgación de la LOGSE se plantea una nueva estructura del sistema educativo englobando, aunque con carácter voluntario, la ahora denominada Educación Infantil, que en su segundo ciclo comprende la educación de niños y niñas de 3 a 6 años de edad. Dado que esta etapa lleva implantada un periodo de tiempo prolongado, no creemos necesario describirla con profundidad. Sin embargo, dada la carencia de la formación que los futuros docentes que se especializa en lengua extranjera reciben sobre esta etapa educativa, sí queremos resaltar algunos aspectos que, en cierta manera, condicionarán su trabajo con el alumnado de Infantil.

La Educación Infantil tiene como objetivo contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas¹¹, por lo que pretende desarrollar las capacidades siguientes: conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, relación con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación, observación y exploración del entorno natural, familiar y social y, finalmente, adquisición progresiva de una autonomía en las actividades habituales de los niños y ni-

ñas de esta edad¹². Para ello, los contenidos se estructuran en torno a tres áreas o ámbitos de experiencia: Identidad y autonomía personal, Medio físico y social y Comunicación y representación¹³.

El MEC (1992) propone, además, que para lograr el desarrollo de las capacidades enumeradas, se tengan en cuenta los criterios didácticos que resumimos a continuación¹⁴:

- Concepción del aprendizaje como construcción del conocimiento, en el que el alumnado participa de forma activa, ayudado por el profesorado que necesariamente deberá conocer sus capacidades y posibilidades.
- Las actividades constituyen el fundamento del aprendizaje y desarrollo del alumnado ya que es a través de la acción y experimentación que ellas generan como el alumnado llega a aprender activamente. Para lograr dicho aprendizaje es necesario planificar las actividades adecuadamente, de modo que sean vinculadas con las experiencias, necesidades e intereses de los niños y niñas y privilegien el uso del juego, no sólo por su adecuación a esta edad, sino también por las posibilidades que genera.
- Necesidad de conocer las experiencias y conocimientos previos de niños y niñas con el fin de posibilitar la conexión de los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos.
- Importancia de la motivación en estrecha relación con la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes.

- Adopción de un enfoque globalizador del aprendizaje, que respete el modo en que los niños y niñas aprenden la realidad.
- Importancia de la interacción en el aprendizaje, así como de la creación de un clima en clase de seguridad y confianza.
- Necesidad de planificar convenientemente la organización espacial del aula ya que "el ambiente nunca es neutro, sino que promueve, facilita o inhibe determinadas conductas y actividades, condiciona el tipo de relaciones personales, etc."¹⁵, así como la organización temporal que permitirá disponer ritmos, frecuencias y rutinas.

Disposiciones generales de la Junta de Extremadura sobre la enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil

Ya hemos anunciado en la introducción a esta exposición las reformas que la Junta de Extremadura ha emprendido, en su ámbito de acción, con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, una vez asumidas las transferencias en materia educativa. No obstante y puesto que constituyen el marco para la acción educativa del profesorado de esta especialidad, es necesario describir con detenimiento los cambios acometidos.

La Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, como responsable de la planificación educativa de nuestra re-

gión, haciéndose eco de la demanda social en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras y siendo consciente de los resultados positivos que se pueden obtener de su iniciación temprana incorporó, a partir del curso académico 2000/2001, la enseñanza de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria. La Orden, de 30 de Agosto de 2000 de la mencionada Consejería, por la que se regula dicha implantación establece los siguientes aspectos:

- Se tomarán como referencia los objetivos, contenidos y criterios de evaluación ya dispuestos en el Currículo de Primaria, de manera que se hace necesario modificar los Proyectos Curriculares ya establecidos por los Centros. Así, en la nueva secuencia se deberán distribuir objetivos y contenidos en los tres ciclos de Primaria, y no sólo en el segundo y tercero como hasta ahora.
- La lengua extranjera será impartida por profesorado especializado, a razón de dos horas semanales.
- La lengua extranjera tendrá en el primer ciclo los mismos efectos académicos que el resto de las Áreas.

Igualmente, redundando en la idea de beneficio que conlleva el adelanto de la enseñanza de la lengua extranjera, la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, mediante una nueva Orden, de fecha 10 de agosto de 2001, regula la implantación progresiva de la lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil, de modo que en el curso

2003/2004 todos los niños y niñas que inicien su escolaridad a los tres años se beneficiarán de esta gran ventaja. Los aspectos más destacados de esta nueva Orden quedarían resumidos así:

- El fin perseguido no es tanto la familiarización con la estructura formal de la lengua como con los sonidos, ritmo y entonación de la misma, por medio de una práctica y exposición a la lengua. Es decir, estaríamos ante un periodo de sensibilización hacia la lengua, donde las actividades lúdicas cobran una especial importancia, a fin de que este primer contacto sea positivo para el alumnado. Igualmente, se pretende desarrollar la autoconfianza del alumnado y actitudes abiertas, receptivas y de respeto.
- Los objetivos que se establezcan para la lengua extranjera estarán en estrecha relación con las Áreas propias de la Educación Infantil, especialmente con la de Comunicación y Representación. Se persigue por tanto una integración que respete el principio globalizador de esta etapa.
- Las actividades que se lleven a cabo en el aula estarán centradas en el aspecto oral de la lengua, tanto en su vertiente receptiva como productiva, aunque evidentemente cobran más importancia las primeras. En este sentido, cabe destacar que las respuestas del alumnado no siempre deberán recurrir a convenciones lingüísticas.

- Para conseguir el desarrollo de las mencionadas destrezas, es necesario que las clases se impartan en lengua extranjera y siempre por profesorado especializado en la lengua correspondiente. En el caso de que éste no cuente también con la especialización en Infantil, el tutor responsable del grupo deberá permanecer en el aula, lo que a nuestro juicio, permitirá una estrecha colaboración que impida una desconexión entre los contenidos de las diferentes Áreas.
- Al igual que ocurría con la incorporación de la lengua extranjera en el primer ciclo de Primaria, se hace necesario una revisión de los Proyectos Curriculares de la Etapa de Infantil, para dar cabida a esta nueva realidad.
- El tiempo que se dedicará a esta sensibilización será de una hora semanal, repartida en tiempos de 20 ó 30 minutos.

La Lengua Extranjera en la Educación Infantil

Ya hemos insistido al inicio de este artículo sobre la importancia de conocer lenguas extranjeras ya que estamos insertos en una sociedad plurilingüe y multicultural en la que el aprendizaje de la lengua extranjera debe contribuir a abrirnos a otras culturas, formas de vivir y pensar y sentar las bases que nos posibiliten la comunicación con otras personas.

En lo que acabamos de exponer se encuentran implícitas las funciones que

este aprendizaje cumple, siendo interesante profundizar en ellas porque de ahí emanan los objetivos que le asignamos a la lengua extranjera en la Educación Infantil y Primaria. De un lado, encontramos la función formativa, puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera puede contribuir al desarrollo cognitivo y de una serie de actitudes y valores en el alumnado. Es conveniente resaltar las ventajas cognitivas (estructura intelectual más diversificada, mayor flexibilidad mental e inteligencia verbal y no verbal) y el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto puestas de manifiesto por los estudiosos del bilingüismo, ya desde la década de los setenta, aunque esta situación no se corresponde exactamente con la situación de enseñanza de otra lengua en nuestro contexto educativo.

Asimismo, la lengua extranjera ayuda al alumnado a "descentrarse", es decir, le enfrenta a otros modos de expresarse, de vivir y de pensar, a otras culturas¹⁶. En este sentido, es necesario que niños y niñas adquieran a largo plazo "la aptitude à sortir d'eux mêmes, à se mettre à distance et, plus fortement, à intégrer à leur identité propre une dimension spécifique qui est, au total, celle d'un autre point de vue" (Porcher y Groux, 1998, 81).

Por último, dentro de la función formativa, la lengua extranjera y su uso puede reportar una serie de ventajas para un mejor dominio y comprensión de la lengua materna, puesto que gracias a aquella, como señalan estos mismos autores, el alumnado considera de otra forma su

propia lengua y se encuentra en mejor disposición de apreciar sus características específicas.

De otro lado, la lengua permitirá al alumnado la comunicación no sólo con los demás sino también el acceso a todo tipo de conocimientos. Estaríamos ante la función instrumental de la lengua.

De lo expuesto, y teniendo en cuenta que en Educación Infantil nos situamos en un periodo de sensibilización, en el que el fin es familiarizar al alumnado con la lengua extranjera, creemos que debemos plantearnos un doble objetivo de iniciación lingüística y cultural:

- Iniciar al alumnado a un nuevo código lingüístico, con un énfasis en el desarrollo de la capacidad de comunicación oral, en la que las actividades receptoras adquieren un papel fundamental por su condición de paso obligado hacia el desarrollo de la producción. Igualmente, el contacto con los hechos segmentales y supra-segmentales de la nueva lengua cobrará una importancia destacada, no sólo por su incidencia en la comprensión y producción de mensajes, sino también por la necesidad de aprovechar las condiciones neurológicas y fisiológicas de los niños y niñas de estas edades.
- Iniciar al alumnado a un nuevo contexto social y cultural, basado en el acercamiento, reconocimiento, comprensión y respeto de otras formas de vivir, pensar y organizar la realidad,

toda vez que una lengua es, como recoge el Currículo de Educación Primaria¹⁷, expresión de toda una cultura, una forma de entender y codificar la realidad y de organizar las relaciones interpersonales. Se trata de trabajar sobre procedimientos que sienten las bases y faciliten ese acercamiento, pero también se trata de fomentar el desarrollo de actitudes y valores que, partiendo del entono inmediato del aula, puedan trascender a los demás y, por ende, a los hablantes de la lengua extranjera.

Queremos insistir en el hecho de que estos objetivos se refieren sólo a una iniciación y sensibilización y que, con el tiempo reducido que para ello se cuenta en la Educación Infantil, es necesario extenderlos a la Educación Primaria, como continuación lógica de este primer contacto.

Finalmente, y en referencia a los objetivos, no debemos olvidar lo que este área puede contribuir a la consecución de los objetivos generales de Educación Infantil, pues gran parte de los contenidos y procedimientos que han de ser trabajados en esta etapa pueden ser respaldados desde la lengua extranjera (Fos et al., 1996).

Por lo que respecta al enfoque didáctico que se podría seguir en clase, no pretendemos plantear un modelo metodológico concreto sino más bien apuntamos algunos principios que tratan de conjugar elementos emanados de la didáctica de la propia disciplina con aquéllos derivados

de la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado en cuestión:

- Si perseguimos que el alumnado aprenda significativamente, conectando los nuevos conocimientos con los que ya posee, es necesario que aseguremos, siguiendo a Gallego (1994), una serie de condiciones: en primer lugar, el contenido ha de ser potencialmente significativo, de ahí la importancia del contacto con el profesorado de infantil, por su conocimiento más profundo del niño y de sus capacidades, de modo que se pueda establecer, desde la lógica de la lengua extranjera y ese conocimiento del niño la pertinencia de los nuevos contenidos.

Asimismo, es necesario establecer conocimientos vinculados con los intereses, necesidades y experiencias de la vida cotidiana de los niños y niñas y que generen en ellos la necesidad de apropiárselos y poder, así, comunicarse en la lengua extranjera, es decir, hay que potenciar las relaciones de los nuevos conocimientos con los previos. A este respecto, Atienza (MEC, 1992, 135-136) establece que el aprendiz de una lengua extranjera posee siempre dos tipos de conocimientos con los que hay que contar: una serie de conocimientos de carácter general que estructuran su sistema cognitivo que son válidos para cualquier nuevo aprendizaje y otro tipo de conocimiento en los que habría que distinguir "de un lado, co-

nocimientos *de* su propia lengua y *sobre* ella –generales unos (y por tanto válidos para cualquier aprendizaje lingüístico), particulares otros (y por ello útiles sólo para algunas lenguas o sólo para la materna)-, que van a condicionar, positiva o negativamente, según los casos, el acceso a la nueva lengua, y de otro, conocimientos más o menos superficiales, confusos y desorganizados *de* o *en torno a* la propia lengua extranjera cuyo aprendizaje cree iniciar”.

Por último, no debemos olvidar el papel que una actitud favorable hacia el aprendizaje y la motivación juegan en este proceso.

- Ya hemos expuesto que el Currículo de Infantil se halla organizado en torno a tres áreas que deberán ser trabajadas siguiendo un criterio de globalidad que respete el modo en que los niños y niñas perciben la realidad, puesto que este enfoque se revela como adecuado para alcanzar esa significatividad de los aprendizajes a la que aludíamos anteriormente. Por lo tanto, la lengua extranjera debe introducirse con ese mismo enfoque global, de forma que su tratamiento en el aula no conlleve su aislamiento con respecto al resto de las áreas. Para ello, será necesario una adecuada y sistemática coordinación con el profesorado tutor de Infantil para, una vez conocida la planificación prevista y determinados los centros de interés que se abordarán, reflexio-

nar sobre los objetivos, contenidos y actividades que se pueden apoyar y trabajar desde nuestra área¹⁸.

- Por lo que respecta al enfoque para el tratamiento de la lengua extranjera, nos situamos en la perspectiva de un enfoque comunicativo, cuyo objetivo es conseguir que los alumnos y alumnas se comuniquen de forma eficaz en la lengua extranjera, para lo cual es necesario un trabajo basado en el uso de la lengua. En relación con esto, estamos de acuerdo con Artigal (1990, 128) cuando afirma que “hacer clase *de/en* lengua implica construir las condiciones necesarias para que esta nueva lengua pueda ser ya un instrumento de uso en su mismo proceso de aprendizaje”, es decir, para adquirir la lengua es necesario que pueda convertirse en un instrumento útil para hacer cosas interesantes por lo que hay que crear la necesidad de comunicarse en lengua extranjera. Para ello, partiendo de que en el inicio del aprendizaje el alumnado tiene un escaso bagaje lingüístico en lengua extranjera, es necesario que esos primeros usos tengan lugar en lo que Artigal (1990, 129) denomina “territorio (social) compartido”, esto es “un espacio (mental) con fronteras de entrada y salida, internamente pautado y mutuamente reconocido por los distintos interlocutores en cuestión”. En los primeros estadios ese territorio compartido no es principalmente lin-

güístico, sino que está más bien constituido "por aquello que hacen y por la manera (cooperativa) de organizar este *hacer*".

Otra cuestión que debemos tener en cuenta es que la lengua se aprende a través de un proceso de interacción verbal en el que alumnado y profesorado desempeñan un rol activo: el primero, desarrollando sus capacidades de comprensión y expresión verbal y no verbal, y el segundo facilitando la comprensión de la situación en que la lengua es presentada y ayudando a construir el sentido del mensaje (Garabédian, 1988). A este respecto es necesario insistir sobre el hecho de que el alumnado desarrolla más la capacidad de comprensión que la de expresión y que podrá demostrar su comprensión no sólo a través de respuestas verbales sino también no verbales tales como mímica, gestos o actividades artísticas (colorear, dibujar...) y manipulativas (recortar, pegar...).

Además debemos tener en cuenta los periodos de silencio inherentes al proceso de aprendizaje en el que el niño desarrolla una intensa actividad mental no perceptible bajo otras formas.

Un aspecto igualmente importante es el clima en que se desenvuelven esas interacciones profesorado/alumnado, que deberá proporcionar seguridad y confianza e incitar al niño a participar y a que el resultado de sus inter-

venciones sea considerado de forma positiva, habida cuenta de la importancia de la afectividad en la enseñanza de idiomas. Ya sabemos que los errores forman parte del propio proceso de aprendizaje y, como tal, nos proporcionarán informaciones muy útiles de cómo debemos conducir su desarrollo.

En relación con la función del profesor como facilitador de la construcción del sentido de los usos de la lengua, hemos de apuntar que dicha construcción se realiza no sólo por situarse en ese "territorio compartido" del que habla Artigal y en el que el significado se construye recurriendo a un contexto cuya estructura es conocida por los participantes, sino también jugando con la asociación de la visión, audición, motricidad y lenguaje¹⁹, como medio de relacionar el código verbal con otros códigos que refuercen el primero y faciliten, así, su comprensión y retención.

En todo este proceso de interacción el input juega un papel fundamental, ya que es a través de la exposición a la lengua como avanzará el aprendizaje. Por ello, es necesario plantear la clase en lengua extranjera²⁰ con un input adecuado en dificultad al nivel del alumnado, pero que, al mismo tiempo, introduzca elementos nuevos que les haga progresar. El profesorado tiene aquí una gran responsabilidad por cuanto es el modelo (de lengua) que imitará su alumnado. En es-

te sentido, diferentes experiencias muestran una relación directa entre las competencias en lengua extranjera del profesorado y las competencias adquiridas por su alumnado, sobre todo en lo concerniente a la pronunciación y a la fluidez verbal (Blondin y otros, 1998). Es aconsejable introducir en el aula, a través de grabaciones, otros modelos que permitan al alumnado familiarizarse con otros acentos y formas de hablar, aunque como hemos expuesto es el profesor el que más incidencia tendrá sobre su alumnado, de ahí la importancia de su formación, aspecto éste que abordaremos con más detenimiento en las conclusiones.

Para lograr resultados positivos es necesaria una cuidada selección de las actividades y los materiales. Si, como hemos expuesto, partimos de la idea de que la lengua se aprende a través del uso, un primer requisito que deben cumplir las actividades es precisamente que inciten al alumnado a usar la lengua. Para ello, debemos planificarlas de tal manera que sean motivadoras y funcionales para facilitar la comprensión y el paso a la expresión. Es necesaria, igualmente, la creación de un motor afectivo (Zanón, 1993) que haga que los niños quieran participar en ellas y les hagan disfrutar. A este respecto, el juego se presenta como una actividad adaptada a las características de los niños y niñas de estas edades, es una

de sus principales actividades por cuanto le produce placer, le permite explorar el mundo que les rodea y socializarse. Por ello, el plantear juegos en lengua extranjera puede incitarles a entrar en su mundo, ya que en todo proceso de aprendizaje lingüístico el juego y la lengua están estrechamente asociados, aspecto éste que lleva a que no podamos plantear el aprendizaje de una lengua excluyendo la dinámica del juego. Y además, como recoge Titone (1991, 23), en un doble movimiento "à la fois à travers le jeu (action) vers la parole ou régulé par la parole ("je fais puis je dis, je fais et je dis"), et à travers le langage, objet de jeu: les jeux linguistiques, en particulier les jeux de production orale". Podemos, por tanto, recurrir a actividades basadas en juegos de movimiento (como por ejemplo las técnicas del método de respuesta física total), juegos manipulativos (del tipo ordenar, clasificar, dibujar, colorear, construir objetos para reutilizarlos en el aula), verbales y simbólicos (dramatizaciones, juegos de rol), sin olvidar juegos propios de la cultura del país o países donde se habla la lengua extranjera, que nos permitirán además, introducir y acercar al alumnado a los aspectos culturales relacionados con las experiencias de los niños y niñas de estas edades (juegos tradicionales, canciones, rimas, retahílas...)²¹.

• En estrecha relación con las activi-

dades está la selección de los materiales para presentar y jugar con la lengua extranjera. Aunque no es el objetivo presentar ahora unos criterios específicos para llevar a cabo la selección de estos materiales, sí es necesario que, al menos, reflexionemos previamente sobre aspectos tales como su vinculación con el mundo infantil (lo que implica que se puedan utilizar no sólo materiales específicamente elaborados para la lengua extranjera), que trabajen activando los diferentes canales que envían información al cerebro (Caparrós y Berger, 1996) y su relación con objetivos, contenidos, destrezas y actividades que se vayan a trabajar. Aunque el abanico de materiales es muy amplio (flashcards, dibujos murales, realia, teatro de guiñol, juguetes, grabaciones de audio y vídeo...) nos gustaría prestar una especial atención a los cuentos y las canciones. Los primeros permiten introducir la lengua extranjera en un contexto ya conocido por el alumnado, que facilita la motivación y su implicación, a través de repeticiones o imitaciones de acciones o palabras, asociando los elementos lingüísticos a otros extralingüísticos que favorecen la comprensión. Asimismo, diferentes investigaciones han puesto de manifiesto los efectos positivos de la utilización de enfoques interactivos basados en un material narrativo significativo (Gangl, 1997; Campo,

1996; Lerna et Taeschner, 1993, citados por Blondin y otros, 1998).

Por su parte, las canciones pueden ser muy útiles para trabajar aspectos relativos a la fonética y para introducir, como habíamos ya apuntado, diferentes acentos y formas de hablar, así como aspectos relativos a la cultura. Las canciones resultan muy atractivas para los niños y niñas por su estructura melódica y rítmica, los juegos fonéticos que algunas incluyen, y porque propicia una rápida asimilación por parte del alumnado generando así, un aliciente de dominio de la lengua muy apreciado por éstos. Asimismo permiten un trabajo muy variado, ya que se pueden recitar o cantar de múltiples maneras: con pausas, de forma rápida o lenta, realizando acciones...

Finalmente, algunas propuestas (López y Rodríguez, 1996; Mur, 1998) inciden en la conveniencia de introducir en el aula un objeto que vehicule la lengua extranjera (un animal, un muñeco, una marioneta...) que cumpla las funciones de mascota de la clase y genere en el alumnado la necesidad de comunicarse en la lengua extranjera.

- Ya recogíamos, en los criterios metodológicos de la Etapa de Infantil, la necesidad de planificar, de modo adecuado, la organización del ambiente escolar (tiempo, espacio y materiales) pues de ello dependía, en parte, la consecución de los objetivos

educativos. Partiendo de la idea de que estos factores estarán diseñados dependiendo de los intereses de los niños y niñas y en estrecha dependencia de sus necesidades (Gallego, 1994), desde el punto de vista de la lengua extranjera y respecto al tiempo, es preferible plantear sesiones breves pero continuadas a sesiones más largas pero distanciadas en la semana, teniendo, no obstante, en cuenta que la distribución del tiempo no tiene por qué ser uniforme a lo largo del ciclo, sino que puede variar de un curso a otro dependiendo de la capacidad del alumnado para mantener su atención centrada en las diferentes actividades. Esas sesiones más breves y continuas, además de haberse demostrado que son más eficaces, permitirán mantener un contacto diario con la lengua extranjera, de forma que el alumnado se habitúe paulatinamente a ella y forme parte de su quehacer diario. En la estructuración de las sesiones de aprendizaje de la lengua extranjera las rutinas adquieren un papel importante por la seguridad y confianza que generan en los niños. Su función será la de estructurar el trabajo, fijar ritmos y facilitar la anticipación y comprensión de lo que se va a realizar, potenciando así el aprendizaje de la lengua.

Por lo que respecta al espacio, es evidente que la organización del mismo, dependerá de la planificación determinada por el profesorado de Infan-

til responsable del grupo. No obstante, si se ha optado por una organización de las zonas de aprendizaje en rincones y talleres, sería conveniente establecer un rincón propio para la lengua extranjera o integrarlo, al menos, en el rincón del Lenguaje. Un rincón específico pretende establecer los límites de la comunicación en lengua extranjera en oposición al resto de la clase donde se habla castellano. De este modo se ayuda a que el niño sea consciente de la existencia de marcos distintos, cada uno de ellos con su propio idioma (López y Rodríguez, 1996). No obstante en situaciones puntuales y cuando el desarrollo de la actividad lo requiera no hay que descartar el uso de los otros rincones que configuren la organización del aula (rincón de Psicomotricidad, rincón de la Observación y las Sensaciones²²...).

Por último, debemos tener en cuenta el clima de clase que se va creando en los momentos de trabajo con la lengua extranjera. Es conveniente potenciar una atmósfera de distensión, que anime al alumnado a participar, que desarrolle su autoconfianza, que genere situaciones lúdicas. En definitiva, se trata de evitar el desarrollo de ansiedad o presión en el niño por la incidencia negativa que estos aspectos tienen sobre su motivación y actitud frente al idioma. No debemos olvidar que la Educación Infantil constituye el primer contacto



con la lengua extranjera y que las implicaciones positivas o negativas derivadas de él dependerán mucho de la forma de introducirse.

Conclusiones

Con el presente artículo hemos pretendido trazar, brevemente, unas sugerencias sobre cómo debe enfocarse el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en la Etapa de Educación Infantil. A ello nos ha movido, como ya hemos expuesto, la ausencia de una formación específica en este terreno en los planes de estudio de Maestro-especialidad de Lengua Extranjera, lo que ha traído como consecuencia que maestros y maestras hayan debido emprender una labor, en el presente curso académico²³, para la que no han sido formados previamente. A nuestro juicio, la actual formación que se dispensa en las Facultades de Educación ha sido adecuada, aunque con limitaciones, mientras la lengua extranjera ha sido impartida únicamente en la Etapa de Educación Primaria. No olvidemos que los actuales planes de estudio se pusieron en marcha con la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y con el fin de adaptar la formación inicial del profesorado a las nuevas exigencias educativas, entre las que se encontraba el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera a los ocho años de edad, es decir, en el segundo ciclo de Primaria. Puesto que ahora estas exigencias han cambiado, se hace necesario revisar dicha formación inicial a fin

de incorporar una formación específica que, según nuestra opinión, debería incluir una formación didáctica sobre la enseñanza de la lengua extranjera en edades tempranas, pues el enfoque metodológico que adoptemos no puede ser igual con niños de 3 años que con niños de 8. Además, debería tener una formación más general sobre la Etapa de Educación Infantil que incluya conocimientos acerca del desarrollo psicológico de los niños y niñas de dicha etapa, así como aspectos didácticos y organizativos de carácter general. Por otra parte, hay también que hacer constar que, si la competencia del profesorado en lengua extranjera tiene una influencia determinante en las competencias que alcanzará su alumnado, se hace necesario reforzar su formación en los ámbitos lingüístico y comunicativo, máxime cuando lo que se recomienda es una enseñanza de tipo comunicativo, basada en la interacción. Sabemos que este planteamiento supondría llevar a cabo una revisión de los actuales planes de estudio y, asimismo, una reducción del número de alumnado, o al menos, una división de sus créditos prácticos pues ¿cómo puede existir la comunicación en un aula con 80 ó 90 alumnos en la que le correspondería a cada uno de ellos unos 40 segundos para poder intervenir?

Por otra parte, en la Recomendación sobre las lenguas extranjeras N° R (98) 6, que presentábamos parcialmente en la introducción, están presentes cuestiones que también consideramos claves para el buen desarrollo de la enseñanza de len-

guas extranjeras: la continuidad entre las diferentes etapas y la evaluación de los resultados obtenidos. Con respecto al primero, la progresión en el aprendizaje, de una etapa a otra, se ha revelado ya en otros países como uno de los problemas detectados en la puesta en marcha de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras. Blondin y otros (1998), tras el análisis de diferentes estudios, plantean una serie de elementos que originan esa falta de continuidad²⁴, tales como: diferencias en los enfoques metodológicos, temas tratados, percepción de la lengua y falta de reconocimiento en estadios superiores de los conocimientos adquiridos en la etapa anterior. A este respecto, nos gustaría comentar también que para que esa discontinuidad no se produzca en el interior mismo de la Etapa de Infantil, es necesaria, como ya hemos insistido en otras ocasiones, una coordinación muy estrecha entre el profesorado especialista de esta etapa y el de la lengua extranjera.

En referencia a la evaluación, creemos que se hace necesario realizar estu-

dios que valoren los resultados de esta iniciación temprana contrastándolos con los objetivos fijados a fin de detectar los posibles fallos relativos a todos los factores que han intervenido en el proceso: profesorado, recursos, tiempo, metodología y alumnado. De este modo se podrá intervenir para paliar las deficiencias detectadas y evitar, con esta actitud, que se condene al fracaso esta iniciativa o que, en respuesta a un incumplimiento de las expectativas, se produzca un desencanto en las personas implicadas en este proceso (profesorado, alumnado, padres y madres).

Por último, nos gustaría recordar que en esta iniciación temprana a la lengua extranjera debe predominar el realismo y por lo tanto, no debemos crear o alimentar unas expectativas que superen lo que objetivamente se puede alcanzar con esta sensibilización. No queremos insinuar que esta experiencia no sea beneficiosa, todo lo contrario, pero creemos que el factor tiempo (1 hora semanal) condicionará mucho los resultados que se obtengan.

Bibliografía

- Artigal, J.M. (1990). "Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 127-144.
- Blondin, Ch. et al. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Caparrós, M., Berger, M. (1996): "La enseñanza de una lengua extranjera en la Escuela Infantil". Moyano, A., Muñoz, A., Pérez, P. (Coord.). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona, MEC y A.M. Rosa Sensat (95-104).
- Cohen, R. (1991). "Apprendre le plus jeune possible". Garabédian, M. (Coor.), *Enseignements/apprentissages précoces des langues* (48-56), Vanves, Hachette.

- Dalgalian, G. (1992). "Concepts de référence et questions à débattre". A.A.V.V. *L'enseignement précoce des langues en Europe à l'horizon 2000: bilan et perspectives*. Besançon, CLAB (5-12).
- Fos, P. Et alt. (1996). "Los niños y niñas de 3 a 6 años y el aprendizaje de la lengua extranjera". Moyano, A., Muñoz, A., Pérez, P. (Coord.). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona, MEC y A.M. Rosa Sensat (9-26).
- Gallego Ortega, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Archidona, Ediciones Aljibe.
- Garabédian, M. (1988). *Les petits lascars*. Paris, Didier-Crédif.
- Garabédian, M. (1992 a). "Pour un enseignement précoce du français langue étrangère". *Französisch heute*, 3, 330-335.
- Garabédian, M. (1992 b). "Construire des objets pour l'enseignement/apprentissage des langues aux enfants: esquisse d'une méthodologie". *Triangle*, 11, 53-70.
- López, G., Rodríguez, M. T. (1996). "Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Infantil. Algunas claves para la formación del profesorado". Moyano, A., Muñoz, A., Pérez, P. (Coord.). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona, MEC y A.M. Rosa Sensat (43-57).
- López, G., Rodríguez, M. T. (1999). "Ring a Ring of Roses". *Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Mallet, B. (Coord.) (1991). "Enseigner le français à l'école primaire et maternelle. Recherches et propositions". *Lidil*, 4 (Número monográfico).
- MEC (1992). *Propuesta de secuencia. Lenguas Extranjeras*. Madrid, MEC.
- Moyano, A., Muñoz, A., Pérez, P. (Coord.) (1996), *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona, MEC y A.M. Rosa Sensat.
- Mur Lope, O. (1998), *Cómo introducir el inglés en la Educación Infantil*. Madrid, Escuela Española.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Porcher, L., Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris, PUF.
- Rodríguez, M. T., MacArthur, F. (2001). *Lenguas extranjeras en la Etapa de Educación Infantil*. Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- Titone, R. (1991). "Le jeu-langage et le langage-jeu dans l'enseignement des langues gères aux enfants". *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 23-31.
- Vega, M. et alt. (2001). *Enseñanza del Inglés en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- Zanón, J. (1993). *Claves para la enseñanza de la lengua extranjera*. Madrid, MEC.

Notas

1 Un resumen de ellos podemos encontrarlos en las siguientes direcciones de internet:

Conseil de l'Europe: *Conseil de la Coopération Culturelle* [en línea].
<<http://culture.coe.int/lang/fr/Fbrochure.htm>> [Consulta 20 de noviembre 2001].

Conseil de l'Europe: *Conseil de la Coopération Culturelle* [en línea].
<http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration%5Fculturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/default.asp#TopOfPage> [Consulta 24 abril 2002].

2 Comisión Europea (1995): *Le livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Documento en formato PDF consultable en la dirección:

http://www.europa.eu.int/comm/education/language/fr_inno.html [Consulta 31 de mayo de 2000]

3 "3. Hacer de manera que, desde el inicio de la escolarización, o desde que sea posible, cada alumno sea sensibilizado a la diversidad lingüística y cultural de Europa.

4. Animar y promover el aprendizaje precoz de lenguas extranjeras por parte de todos los niños, bajo formas adaptadas a las situaciones nacionales y locales, cada vez que las circunstancias lo permitan.

5. Cuidar de que los alumnos se beneficien de una continuidad sistemática en el aprendizaje de lenguas entre los diferentes ciclos educativos.

6. Instaurar formas adaptadas de evaluación y de reconocimiento del aprendizaje precoz de lenguas.

7. Elaborar políticas y metodologías apropiadas, fundadas en el análisis y la comparación de los resultados de los programas de lenguas extranjeras para niños" (Nuestra traducción).

4 A modo de ejemplo, tras una experiencia piloto iniciada en el año 1989, Francia, en el marco del "Nouveau contrat pour l'école" generaliza la enseñanza de lenguas extranjeras a la escuela primaria a partir del curso académico 1995/1996. Según fuentes de Eurydice (*La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens-1999/2000*), en la mayoría de los países de Europa, la edad de inicio de una primera lengua extranjera como materia obligatoria se sitúa en una horquilla que va de los ocho a los doce años de edad. En Italia, Noruega, Austria y Luxemburgo, la lengua extranjera se inicia, sin embargo, a los seis o siete años de edad. En Finlandia y Suecia no se fija la edad de inicio, que se deja a decisión de los centros escolares, aunque sí las competencias que el alumnado debe alcanzar al finalizar un determinado nivel escolar. En Escocia e Irlanda no es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera, aunque en el primer país su enseñanza es recomendada.

5 MEC (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid. Página 323.

6 Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología: Orden de 30 de agosto de 2000, por la que se es-

tablece y regula la impartición de lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE nº 101, de 31 de agosto de 2000.

7 Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología: Orden de 10 de agosto de 2001, por la que se establece y regula la implantación progresiva de lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil. DOE nº 97, de 21 de agosto de 2001.

8 Existe una corriente de pensamiento basada en la idea de que aprender lenguas extranjeras en edades tempranas puede ser perjudicial para el normal desarrollo de la lengua materna o acarrear sobrecarga mental en el niño. A este respecto, preguntado nuestro alumnado de Magisterio sobre la conveniencia de iniciar el aprendizaje de la lengua extranjera en la Educación Infantil, muchos de ellos insisten sobre la confusión que una nueva lengua puede conllevar en niños y niñas de tan corta edad. Sin embargo, al realizar estas afirmaciones, no se tiene en cuenta los resultados puestos de manifiesto por los numerosos estudios realizados sobre el bilingüismo: una estructura intelectual más diversificada, mayor flexibilidad mental, un pensamiento más apto a la diferenciación, mayor inteligencia verbal y no verbal y una mejor aptitud a la creatividad.

9 Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. XXIª edición.

10 Garabédian (1992 a) recuerda los fracasos de las experiencias pilotos llevadas a cabo por los ingleses en los años 60 o más recientemente en Francia donde la introducción de la lengua extranjera en la escuela elemental trajo consigo un florecimiento de materiales que se vieron abocados al fracaso por no haber analizado la complejidad de la demanda y por no haber tenido en cuenta las exigencias educativas y lingüísticas, entre otras, que requieran ese tipo de materiales.

11 Artículo 7 de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo.

12 Artículo 8 de la citada Ley.

13 Artículo 6 del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de Educación Infantil.

14 MEC (1992). *Educación Infantil. Orientaciones didácticas*. Madrid, MEC.

15 MEC (1992). *Educación Infantil. Orientaciones didácticas*. Madrid, MEC, página 24.

16 De hecho, la propia lengua extranjera supone un contacto con lo "extranjero", de ahí que si se desarrolla una actitud positiva hacia la lengua, implícitamente se está desarrollando una valoración también positiva hacia lo extranjero.

17 Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria, pág. 28.

18 Un ejemplo de esta integración lo encontramos en Mur Lope (1998) en el que se presentan unos modelos de unidades didácticas en lengua extranjera paralelas a las correspondientes de Educación Infantil

- 19 Es la tesis defendida por Garabédian (1992 b, 56) mediante la construcción de lo que denomina “objets discursifs pluricodiques”, es decir, “des objets qui sont complexes dans la mesure où font appel à plusieurs ensembles de signes constitués en codes, dont le linguistique, mais aussi le code iconique, le code culturel, le code gestuel. Ces ensembles de codes constituent entre eux des réseaux de significations, de résonances, d'échos, d'amplification et créent, de ce fait, un espace discursif pluricodique, à la fois familier et étrange. Familier, parce qu'il appartient, aussi, à l'univers de l'enfant, à leur culture, à la culture enfantine [...] qu'ils fréquentent, qu'ils aiment et dont souvent ils connaissent les règles de construction et d'utilisation. Étrange, parce que, s'ils reconnaissent l'objet, ils n'ont pas [...] les clés pour percer tout son mystère et ce-la les intéresse parce qu'ils veulent comprendre”.
- 20 No obstante, según Blondin y otros (1998) el recurso a la lengua materna puede ser positivo para aclarar o plantear alguna cuestión que no podría ser comprendida de otro modo por los niños.
- 21 Una selección de todos ellos podemos encontrarla en Philips, S (2000). *Young Learners*. Oxford, Oxford University Press; Reyly, V., Ward, S. M. (1999). *Very Young Learners*. Oxford, Oxford University Press; Slattery, M., Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford, Oxford University Press; Wrigt, A. (2001). *Art and Crafts with Childrens*. Oxford, Oxford University Press; Lewis, G., Bedson, G. (1999). *Games for Children*. Oxford, Oxford University Press. Philips, S. (2000). *Drama with Children*. Oxford, Oxford University Press.
- 22 Según la propuesta de rincones para el segundo ciclo de la Educación Infantil de Gallego (1994).
- 23 Como ya expusimos al presentar las disposiciones de la Junta de Extremadura respecto a la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil, el curso académico 2001/2002 ha supuesto su implantación en el tercer curso del segundo ciclo de esta Etapa.
- 24 Estos autores destacan esta problemática, sobre todo en el paso de la educación primaria a la secundaria, debido también a la poca tradición que tiene en la actualidad la enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil. No obstante, debido a que esa discontinuidad conlleva repercusiones negativas en la competencia del alumnado, creemos que es un aspecto a tener en cuenta no sólo en el paso de la primaria a la secundaria sino también de la infantil a la primaria.