

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL

*Analysis of the Methodological Principles Underlying the
Teaching of English as Second Language in Infant Education*

*L'analyse des principes méthodologiques à la base
de l'éducation de l'anglais comme seconde langue
en Éducation Infantile*

Margarita PINO* y Beatriz RODRÍGUEZ**

* Dep. de Didáctica, O. E. y Métodos de Investigación. Universidad de Vigo.

** Dep. de Filologías extranjeras y sus lingüísticas. Universidad de Vigo.

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 131-155]

Ref. Bibl. MARGARITA PINO y BEATRIZ RODRÍGUEZ. Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil. *Enseñanza*, 24, 2006, 131-155.

RESUMEN: En este artículo se detallan los principios metodológicos empleados en los colegios rurales agrupados del Baixo Miño en la enseñanza del inglés como segunda lengua en la etapa de Educación Infantil. Comprobamos que la situación metodológica de la enseñanza del inglés en Educación Infantil plantea una problemática muy específica y requiere un desarrollo particular, ajustado a las posibilidades y necesidades de los niños de estas edades.

La metodología utilizada para el análisis de esta realidad fue cualitativa apoyándose en instrumentos como el registro en vídeo de las dinámicas llevadas a cabo en las clases, las historias de vida y los cuestionarios.

Los principios más utilizados por los profesores son aquellos directamente relacionados con un grupo de métodos cuya importancia radica en la comunicación oral. El profesor se convierte en el único modelo a imitar y el predominio de destrezas orales y auditivas se hace patente. Como estrategia tiene mucha importancia la repetición, y la utilización de una progresión ascendente en las estructuras gramaticales que va de lo más sencillo a lo más complejo. Mientras que los métodos menos utilizados son los basados en gramática y traducción, fundamentados en el lenguaje escrito y en la adquisición de conceptos gramaticales.

Palabras clave: enseñanza de la segunda lengua, metodología, Didáctica, inglés.

SUMMARY: The article deals with the methodological principles used in the rural schools of *Baixo Miño* in the teaching of English as foreign language in Infant Education. The methodological situation related to teaching English at this level poses a very specific problem and requires a particular development adjusted to the possibilities and needs of children of this age.

The methodology used for the analysis of their situation was qualitative, based on instruments such as video recordings of the dynamics in class, life stories, and questionnaires.

The principles most used by the teachers are the ones directly related to a series of methods which place emphasis on oral communication. The teacher is the only model for the students to copy and the predominance of oral skills becomes clear. Repetition is very important as a strategy as well as the use of a rising progression in grammar structures that goes from the simplest aspects to the more complex ones. The lesser used methods are the ones based on grammar and translation, where the emphasis is on written language and the acquisition of grammar concepts.

Key words: Foreign language teaching, Methodology, Didactics, English.

RÉSUMÉ: Dans cet article, on présente les principes méthodologiques utilisés dans l'enseignement de l'anglais comme seconde langue au niveau de l'Éducation Infantile dans les écoles rurales groupées du *Baixo Miño*. On a vérifié que la situation méthodologique de l'enseignement de l'anglais en Éducation Infantile soulève une problématique très spécifique qui a besoin d'un développement particulier adapté aux possibilités et aux besoins des enfants de ce niveau.

L'analyse de cette réalité s'est fondée sur une méthodologie qualitative, à travers des outils comme l'enregistrement de la dynamique des classes sur vidéo, les histoires de vie et les questionnaires.

Les principes le plus utilisés par les enseignants sont ceux qui sont directement liés aux méthodes associées à la communication orale. L'enseignant devient le seul modèle à imiter et la prédominance de compétences orales et auditives devient claire. Comme stratégie, la répétition et l'utilisation en progression des structures grammaticales de la plus simple à la plus complexe ont beaucoup d'importance, tandis que les méthodes les moins utilisées sont celles qui utilisent la grammaire et la

traduction s'appuyant toutes les deux sur la langue écrite et sur l'acquisition de concepts grammaticaux.

Mots clés: enseignement de la seconde langue, méthodologie, Didactique, anglais.

1. MARCO TEÓRICO

Aunque la historia escrita y enseñada de los métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua suele cubrir lo acontecido durante el pasado siglo, la humanidad lleva aprendiendo lenguas desde hace más de dos mil años. Esto ha provocado un desarrollo metodológico en este campo que supera con creces el de otros campos de conocimiento (Thanasoulas, 2002: 1).

Una simplificación al máximo, en busca de líneas maestras, nos permite trazar tres grandes líneas de pensamiento, en realidad, tres grandes períodos evolutivos:

1. En el primero de los bloques, el centro de atención, el gran objetivo, es el aprendizaje de la lengua como código formal.
2. En un segundo momento, el centro de atención se dirige hacia la comunicación.
3. El concepto y la práctica de la comunicación evolucionan hacia formas más ricas y parecidas al comportamiento del individuo en la vida real.

Teniendo en cuenta estos tres períodos podemos dividir los métodos en cinco grandes bloques: métodos clásicos, estructuralismo estadounidense, el triunfo de la comunicación, métodos humanísticos y tendencias actuales, dentro de los que iremos describiendo las características de los métodos más representativos. Esta clasificación sigue plenamente la realizada por Larsen-Freeman (1986) dada su claridad y adecuada descripción. Aunque la autora mencionada sólo analiza algunos de los métodos descritos en este estudio para los demás se ha seguido esa misma línea, pero en este caso con los planteamientos de las autoras del estudio.

1) Métodos clásicos: La combinación de distintas opiniones sobre: a) el elemento básico de descripción de una lengua (aspectos que constituyen el núcleo de una lengua como por ejemplo reglas gramaticales, estructuras...), y b) mecanismos de aprendizaje (aquellas herramientas que favorecen el aprendizaje como por ejemplo técnicas de imitación mecánica, procesos inductivos, aplicación reflexiva de reglas...) da lugar a los enfoques y métodos llamados clásicos: Grammar-Translation y Direct Method. Estos métodos homogéneos y coherentes dominan la enseñanza del inglés hasta bien entrado el siglo pasado en que empiezan a desvanecerse como tales, aunque sobreviven en parte detrás de algunos enfoques posteriores. En el Cuadro 1 podemos encontrar numerados los distintos principios de estos métodos.

Se entiende como L1 la lengua materna y como L2 la lengua extranjera o segunda lengua.

CUADRO 1
 Principios de los métodos clásicos

MÉTODOS CLÁSICOS		
	GRAMMAR-TRANSLATION	DIRECT METHOD
P		1. Uso exclusivo L2
R		2. Nunca se usa traducción
I		3. Aprendizaje deductivo de la gramática
N	1. Entrenamiento mental	4. Práctica oral por medio de pregunta/ respuesta
C	2. Aprendizaje reglas gramática	5. Importancia secundaria de la lengua escrita
I	3. Traducción directa	6. Aprendizaje de fonética
P	4. Lectura y escritura	7. Programación basada en temas
I	5. Profesor explica reglas gramaticales	8. Profesor es el único modelo
O	6. Alumno pasivo	9. Alumno menos pasivo
S	7. Corrección de errores	10. Evaluación oral, escrita y autocorrección

2) Estructuralismo estadounidense: La influencia de nuevas corrientes de pensamiento como el estructuralismo y los cambios sociales ocurridos a mediados del siglo pasado producen los primeros cambios en la enseñanza de las lenguas y la aparición de nuevos métodos: Audiolingual y Oral Method (ver Cuadro 2). Esta aparición viene de la mano de dos hechos considerados clave en todo este proceso. Por un lado, dos descubrimientos fundamentales a los que la investigación de las lenguas había llegado en ese momento: 1. Cada idioma tiene una *gramática básica* así como también una estructura gramatical complicada. La gramática básica debería enseñarse primero. 2. Algunas palabras son más frecuentes que otras. Este *vocabulario básico* debería enseñarse primero. Y, por otro, el hecho de que en 1941 los estructuralistas finalmente tuvieron la oportunidad de poner la teoría en práctica y en condiciones ideales, gracias a la Segunda Guerra Mundial, dada la necesidad de hablar y comprender muchos idiomas con los que entrarían en contacto los soldados. Los métodos pedagógicos convencionales eran lentos e inadecuados para este propósito. Así, en 1941, antes de que Estados Unidos entrase en la guerra, el Consejo Estadounidense de Sociedades Doctas, cuyos miembros incluían muchos de los mejores lingüistas de la época, estableció un Programa Especializado de Capacitación del Ejército (A.S.T.P.) que fue planteado con el objeto de aprender idiomas rápidamente.

CUADRO 2
 Principios del estructuralismo estadounidense

	AUDIOLINGUAL METHOD	ORAL METHOD
P R I N C I P I O S	1. Aprendizaje automático mediante repetición 2. Presentación gradual de estructuras gramaticales 3. Lenguaje cotidiano y graduado 4. Predominio de destrezas orales y auditivas 5. Evitar interferencias de la lengua nativa 6. Profesor es el modelo a imitar 7. Interacción profesor/estudiante y estudiante/estudiante 8. Evaluación mediante preguntas específicas	1. Preeminencia del lenguaje oral 2. Gran importancia del vocabulario 3. Uso exclusivo de L2 4. Contexto situacional 5. Base léxico-gramatical antes de lecto-escritura 6. Estudio inductivo y graduado de la gramática 7. Evaluación por medio de situaciones comunicativas

3) El triunfo de la comunicación: El gran objetivo de este método es el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante de una lengua extranjera. La realidad externa asoma al aula a través del contenido temático y del uso de textos auténticos de la vida real. El individuo empieza a controlar el contenido de aquello que quiere compartir a través de la lengua y se rompe el monopolio del código gramatical como elemento único de planificación.

Esta línea de pensamiento va ligada a las descripciones de la lengua entendida como comunicación (aspectos de la lengua relacionados por ejemplo con el análisis del discurso, la pragmática, los niveles de competencia, la lengua con fines específicos...), a la investigación sobre los procesos de adquisición de lenguas, a corrientes psicológicas humanistas que ponen el énfasis en el individuo, y a experiencias de aprendizaje por inmersión. Todo esto provoca la aparición del Communicative Approach.

4) Métodos humanísticos: La preocupación por el aspecto comunicativo del lenguaje dio lugar a una serie de investigaciones dirigidas a encontrar el modo de conseguir la máxima eficacia comunicativa en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Fruto de estas inquietudes y partiendo del enfoque comunicativo como base se desarrollaron una serie de metodologías menos ortodoxas que son en realidad adaptaciones de técnicas procedentes de otros campos y que aunque distintas, tienen una base común como puntualizan Bestard y Pérez Martín (1982: 78):

Los métodos de enseñanza de lenguas [...], aunque aparentemente tengan características distintas, en el fondo, están inspirados en un análisis psicológico del lenguaje y de las reacciones emocionales que tienen lugar dentro del individuo al relacionarse lingüísticamente con los demás. Al ser el comportamiento lingüístico una manifestación más del comportamiento humano general, todo intento de dirigir aquél tiene que llevarse a cabo siguiendo las normas por las que éste se regula.

CUADRO 3
 Principios del Communicative Approach

TRIUNFO DE LA COMUNICACIÓN	
COMMUNICATIVE APPROACH	
P	1. Tres etapas: presentación, práctica controlada y práctica libre
R	2. Cambio progresivo de una etapa a otra
I	3. Profesor relaja el control progresivamente
N	4. Creación de sentido de necesidad lingüística en el estudiante
C	5. Utilización de tareas comunicativas
I	6. Propósito comunicativo de la L2
P	7. Tareas comunicativas: <i>information gap, choice y feedback</i>
I	8. Uso de materiales auténticos
O	9. Interacción entre los estudiantes
S	10. Utilización preferente de la L2
	11. Información cultural
	12. Cuatro destrezas desde el principio
	13. Responsabilidad del estudiante en las tareas comunicativas
	14. Motivación por medio de las tareas
	15. Se evalúa la corrección y la fluidez

Entre estos métodos aparecen por ejemplo: Silent Way, Community Language Learning (CLL), Suggestopedia, Total Physical Response (TPR), Natural Approach, cuyos principales principios resumimos en el Cuadro 4.

5) Tendencias actuales: A finales de los ochenta y en los noventa se desarrollan los enfoques por tareas. El individuo no sólo se comunica en lengua extranjera, sino que «hace cosas» con ella; la utiliza como instrumento para realizar trabajos reales. El centro de atención se fija cada vez más en: a) el individuo, sus características personales y sus procesos de aprendizaje, b) la «tarea» a realizar, c) las dinámicas de la clase, d) las estrategias (mecanismos de aprendizaje y de comunicación que permiten al alumno realizar las tareas) necesarias para llevarla a cabo, y e) las actitudes personales que faciliten el aprendizaje.

Esto ha provocado la aparición de nuevas tendencias como el Task-Based Approach que siguen esta línea, a las que se unen nuevas corrientes influenciadas por los avances sociales y tecnológicos y que nos introducen en el futuro como Computer Assisted Language Learning (CALL) o Dogme Teaching.

Teniendo en cuenta la evolución de los modelos planteados y sus principios metodológicos intentaremos determinar cuáles de ellos son usados de manera más habitual en Educación Infantil.

CUADRO 4
 Principios de los métodos humanísticos

MÉTODOS HUMANÍSTICOS					
	SILENT WAY	SUGGESTOPEDIA	CLL	TPR	NA
P R I N C I P I O S	1. Instrucciones			1. Aprendizaje L2 como L1	
	2. Asociación de sonidos con L1 sólo para colores	1. Comunicación consciente y subconsciente	1. Paso inicial de L1 a L2	2. Transmisión de significado por movimientos del cuerpo	1. Aprendizaje L2 como L1
	3. Programación basada en necesidades de aprendizaje	2. Factor afectivo	2. Aprendizaje comunicativo	3. Destrezas orales antes que escritas	2. Input comprensible
	4. Profesor en silencio	3. Contexto cultural	3. Destrezas orales	4. Control inicial del profesor	3. Graduación del <i>input</i>
	5. Inclusión del factor afectivo	4. Importancia del vocabulario	4. Progresiva relajación del control del profesor	5. Introducción del lenguaje por órdenes orales	4. Importancia de emociones y actitudes
	6. Independencia del alumno	5. L1 sólo si es necesario	5. Autoevaluación	6. Ambiente de aprendizaje relajado	5. Hipótesis del filtro afectivo
	7. Responsabilidad del propio aprendizaje	6. Lenguaje cotidiano		7. Intercambio de papeles	6. Profesor como fuente de <i>input</i>
	8. Evaluación por observación	7. Confianza en el profesor		8. Todo tipo de interacción	
		8. Evaluación mediante promedio de actuación en clase		9. Evaluación mediante observación	

CUADRO 5
 Principios de las tendencias actuales en la enseñanza del inglés
 como segunda lengua

TENDENCIAS ACTUALES				
	TASK-BASED A.	PROJECT WORK	CALL	DOGME TEACHING
P R I N C I P I O S	1. Aprendizaje global			1. Recursos propios del aula
	2. Aprender haciendo			2. Grabaciones de lo que ocurre en el aula
	3. Centrado en tareas			3. Profesor monitor
	4. Aprendizaje basado en lo que rodea al alumno	1. Trabajo organizado por pasos	1. Influencia de muchas ciencias	4. Contextos lingüísticos reales
	5. Las secuencias de tareas generan el lenguaje	2. Tareas de tercera generación	2. Facilidad y sencillez	5. Oposición a todos los métodos
	6. El lenguaje como instrumento de las tareas	3. Trabajo individual o en grupo	3. Problemas técnicos	6. Prohibida la programación previa
	7. Profesor facilitador	4. Proyectos de horario completo o de parte	4. Variedad de materiales en continuo cambio	7. Temas generados por los alumnos
	8. Aprendizaje responsable	5. Colaboración profesor/alumno		8. Diversidad de niveles
	9. Evaluación de la exactitud, complejidad y fluidez			9. Evaluación negociada
			10. Evaluación del profesor	

2. EL ESTUDIO

2.1. *Participantes*

Han participado en el estudio el alumnado, los padres y el profesorado, tanto los tutores especialistas en Educación Infantil como los profesores especialistas de inglés.

2.1.1 Muestra del alumnado

El estudio se ha realizado en tres Colegios Rurales Agrupados (CRA), situados en la comarca del Baixo Miño (Galicia) durante el curso escolar 2003-04. Esta comarca está situada en un contexto eminentemente rural. En estos centros están matriculados en Educación Infantil un total de trescientos noventa y cuatro niños de los que doscientos uno son niños y ciento noventa y tres son niñas, esto implica un equilibrio casi total entre los dos sexos con un porcentaje del 51,02% para los niños frente al 48,98 de las niñas.

2.1.2 Muestra de los padres y madres

Respecto a los datos sobre los padres que participaron en el estudio hemos de decir que la media de edad de los tres CRA es de 30,5 años para las madres y de 33,96 años para los padres.

En relación con el estado civil se puede afirmar que la gran mayoría de ellos están casados. Los resultados muestran que el 93,90% de las parejas están casadas, sólo un 2,35% de las parejas están separadas, no hay ninguna pareja divorciada y un 0,47% se encuentra en situación de viudedad. Estos resultados pueden ser un referente importante para presuponer una estabilidad familiar que puede favorecer enormemente el desarrollo tanto físico como psicológico de los niños.

El nivel cultural de las familias del Baixo Miño no es muy elevado. Sólo un 2,23% de todos los padres tiene una titulación universitaria de grado superior y un 4,22% la tiene de grado medio. Los datos se mantienen bajos también con relación al bachillerato ya que sólo un 4,71% han cursado estos estudios. El incremento comienza a notarse cuando nos referimos a la Formación Profesional donde el 14,14% tiene esta titulación. El tanto por ciento más elevado corresponde a los padres que poseen el Graduado Escolar (48,14%). Es también importante la cantidad de padres que solamente posee el Certificado Escolar (24,07%). Un porcentaje reducido (2,48%), pero que no por ello deja de ser muy relevante, no tiene ningún tipo de estudios.

En lo que se refiere a la actividad profesional de los padres hay dos datos que llaman la atención; en primer lugar, la cantidad de madres que son amas de casa, un 29,38% del total, situación muy extendida en la zona. En segundo lugar, la baja incidencia del sector primario en las profesiones de los padres, en una zona eminentemente rural, siendo el porcentaje total de este sector del 4,58%. En cuanto al sector secundario, supone el 28,03% del total gracias a los polígonos industriales situados en ayuntamientos limítrofes a la comarca del Baixo Miño, como Vigo y Porriño y también al gran número de trabajadores de la construcción. El mayor número de trabajadores (35,31%) se sitúa en el sector terciario fundamentalmente debido al sector turístico y comercial muy desarrollado en la zona gracias a la frontera con Portugal y a su riqueza histórico-cultural.

2.1.3. Muestra del profesorado

En lo que se refiere al profesorado debemos hacer dos apartados. En primer lugar, tenemos a los profesores tutores o generalistas. En los tres CRA imparten clase un total de treinta y un profesores que se reparten en las veintiséis escuelas que forman los CRA (en algunas de ellas debido al número de alumnos hay más de un aula). El 77,42% de estos profesores son diplomados y un 22,58% tiene una licenciatura (en la mayoría de los casos Pedagogía y en tres Psicopedagogía). La edad media del profesorado de los CRA del Baixo Miño es de 36,93 años. La experiencia profesional del profesorado nos arroja una media de 11,96 años.

Hay tres profesores especialistas de inglés, uno adscrito a cada CRA, todos son diplomados e imparten clase en todas las unitarias de su correspondiente centro.

2.2. Método

Esta investigación se sitúa en el enfoque descriptivo, combinándose en los análisis la comparación e interpretación de lo que describimos. Hemos estudiado la realidad en su contexto natural buscándole sentido a los hechos de acuerdo con los significados que tienen para los implicados. El diseño de investigación utilizado es de corte transversal, se trata por tanto de un estudio extensivo.

En este caso se han seleccionado los instrumentos independientemente de que estén más o menos polarizados a paradigmas cualitativos o cuantitativos y se ha tenido en cuenta aquellas técnicas que mejor permitieran conocer y comprender la realidad educativa a investigar. En palabras de Brewer y Hunter (1989: 52): «La necesidad de corroboración por diferentes métodos es subrayada por el hecho de que muy a menudo en la investigación social el método idealmente apoyado es imposible de hacer, no es factible».

Por ello se han utilizado distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos como son los registros de vídeo en el aula, la historia de vida a los profesores especialistas de inglés y a las directoras de los centros, el cuestionario a los padres y el análisis de contenidos del proyecto educativo de centro y de las programaciones didácticas.

La metodología observacional de este estudio se desarrolló en una serie de fases, siguiendo a Del Rincón y otros (1995: 229) que comenzaron con la delimitación de los objetivos. En la segunda fase se decidió la estrategia a seguir que en este caso fue de tipo inductivo (Del Rincón y otros, 1995: 229). Otros criterios que se tuvieron en cuenta fue la necesidad de que la observación resultase lo más sistemática posible, no-participante y se analizaran conductas no verbales, espaciales, vocales y verbales. A continuación se llevó a cabo la recogida y catalogación de datos. Seguidamente se analizaron los datos a través de la transcripción de toda la información para el posterior análisis de las distintas categorías encontradas.

Finalmente, se pasó a la interpretación de los resultados, realizando primero una autocrítica metodológica sobre las fases del proceso y la revisión del empleo de la metodología observacional; de este modo se garantizan los resultados y se interpreta y critica mejor a otros autores. Seguidamente se leen varias veces esas transcripciones para clasificar posibles categorías, temáticas, actitudes o comportamientos de importancia para la investigación.

Las observaciones se realizaron durante los meses de noviembre, diciembre, enero y febrero del curso 2003-04.

La grabación en vídeo facilitó el registro de la vida diaria de los grupos de clase objeto de análisis lo que proporcionó un material en imágenes duradero (García Madruga y Lacasa, 1990: 252). En este caso, ya que se trabajaba en Educación Infantil, la filmación fue particularmente válida para el descubrimiento y la validación, ya que se documenta la comunicación y comportamiento no verbales, tales como emociones y expresiones faciales muy habituales en esta etapa educativa. En este estudio se utilizó una cámara fija ubicada en un punto estratégico de las clases

desde el que se podía observar todo lo que ocurría en las mismas. Se optó por esta forma de grabación ya que es la que menos interfiere en el devenir de la clase lo que no ocurriría si fuesen las propias investigadoras u otra persona las que grabasen las imágenes; esto produce pérdida de atención de los alumnos ya que existe un elemento extraño en el aula, desconcentración por parte del profesor que puede sentirse violento a la hora de realizar determinadas actividades, lo que no ocurre con la cámara fija.

Posteriormente se revisarán las imágenes, aplicando para su tratamiento el sistema de categorías escogido; la imagen no se transcribió, sino que se estudió directamente.

En esta investigación se utilizaron materiales orales de las grabaciones de vídeo y la historia de vida y materiales recogidos por las investigadoras durante las observaciones y en los documentos institucionales. El lenguaje verbal supone un medio de expresión poderoso y eficaz para nuestros propósitos indagadores, de hecho Navarro y Díaz (1994) exponen que estas expresiones pueden darse como expresiones orales o expresiones escritas.

En lo que se refiere a las historias de vida se utilizaron para comprender cómo los profesores hacen frente a sus problemas cotidianos (Marshall y Rossman, 1989).

Se han grabado las conversaciones en las que los profesores siguiendo algunas pautas introducidas por las investigadoras han relatado sus experiencias como profesionales de la docencia y sus vivencias personales con respecto a la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Sus aportaciones han sido muy valiosas para la comprensión de las distintas categorías planteadas en el estudio.

El cuestionario a los padres pretendía descubrir el conocimiento de otras lenguas por parte de éstos, los distintos recursos que existían en las familias para la enseñanza de idiomas y la disposición de los padres para esta tarea.

Se ha cuidado con detalle el anonimato de los sujetos y el camuflaje de las situaciones y de los nombres de lugares y de personas que aparecen a lo largo de los relatos.

El proceso de categorización de la información se realizó atendiendo a la separación de unidades o segmentos de contenido relevantes para la investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Las categorías seleccionadas se examinaron a través de procedimientos cualitativos de análisis de contenido y se complementan con la recogida de los estadísticos de sus frecuencias y porcentajes (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La fiabilidad de las codificaciones de las categorías fue discutida y consensuada con un grupo de investigadores que colaboran en el proyecto (Goetz y LeCompte, 1988).

2.3. Resultados

Esta categorización resultó difícil de baremar ya que en esta etapa educativa los principios metodológicos utilizados son tan básicos que resulta muy complejo

diferenciar las técnicas de los principios. De ahí que se haya realizado un gran esfuerzo para analizar y desmenuzar cada uno de los principios utilizados por los profesores a lo largo de las semanas de grabación. A continuación detallamos los principios utilizados siguiendo la clasificación y numeración empleada en la primera parte de este artículo.

2.3.1. Métodos clásicos

Con respecto al método denominado Grammar-Translation eran bastante esperados los resultados. De hecho no encontramos ninguno de sus principios en el desarrollo de las clases. Esto se debe a que los principios de esta metodología se basan en la lectura de textos literarios para su posterior traducción, implica la memorización de las reglas gramaticales que rigen la lengua que se pretende aprender para poder aplicarlas en la traducción directa; las destrezas que se trabajan son la lectura y la escritura y no se tienen en cuenta los aspectos afectivos que son tan importantes en las edades que atañen a Educación Infantil. De hecho, este factor es considerado por muchos autores una necesidad primaria, ya que el sentirse querido, aceptado o acompañado resulta una condición imprescindible para el apropiado desarrollo de la infancia (Mesonero y Torio, 1998: 497).

También el Direct Method está pensado para ser aplicado con alumnos mayores que se encuentran en un estadio en el que sus destrezas cognitivas les permiten el aprendizaje deductivo; sin embargo algunos de sus principios pueden adaptarse a las características de los niños de Infantil y de hecho los hemos encontrado reflejados en las actuaciones de los profesores en el aula. Así, los principios 5 y 6 de este método, que recordemos, no consideran importante la lengua escrita y plantean que lo primordial es que el alumno aprenda a pensar y expresarse oralmente en la nueva lengua sí son utilizados mayoritariamente por los profesores. De hecho, sólo se hace hincapié en los aspectos orales del lenguaje ya que son niños que comienzan a leer y escribir. Señala un profesor: «Yo no puedo trabajar la lectura y la escritura antes que la aprendan en su lengua materna, sería imposible y, además, puede interferir y causar muchos problemas; aquí no empiezan a escribir hasta segundo o tercero de Educación Primaria, yo sólo trabajo lo oral» (HVPE-CRAT). En esta línea, también en el proyecto educativo de centro figura como objetivo para el área de inglés que lo importante será la motivación para el aprendizaje de otras lenguas y el dominio de un vocabulario oral básico que permita al final de la etapa mantener conversaciones sencillas.

Así mismo, hemos podido constatar en la práctica educativa el principio 7. Todos los profesores eligen los temas en función de los intereses del niño de modo que le resulten familiares (la escuela, la familia, el magosto, las fiestas) y que se encuentren en su entorno cercano (el campo, la granja, el río, etc.). La mayoría de las unidades didácticas se trabajan por proyectos interdisciplinares de modo que el profesor de inglés utiliza para su trabajo los mismos temas que los profesores tutores.

Por lo que se refiere a la dinámica de trabajo del profesor en el aula (principio 8) hemos de señalar que el maestro es el único modelo de referencia que posee el niño en el aprendizaje de idiomas. De hecho, el 11,11% de los padres manifiestan un total desconocimiento de otros idiomas. Frente a ellos un 11% afirma tener un dominio muy bueno de otra lengua, un 14,81% bueno, un 62,96% regular. A pesar de estos datos conceden mucha importancia a dominar un idioma (92%). Estos datos contrastan con que el 89% de los padres afirma no hablar regularmente ningún idioma extranjero. Estos datos pueden comprenderse si pensamos que la mayoría de los padres que dominan un idioma extranjero, se refieren al portugués al ser originarios de este país.

También es interesante conocer cuál es la lengua extranjera en la que han sido formados los padres ya que les puede permitir participar o colaborar en la formación de sus hijos en esta materia. Los resultados indican que el inglés es la lengua extranjera que han estudiado un mayor número de padres aunque, como ya hemos explicado más arriba, sus conocimientos no son demasiado buenos. Así, en los porcentajes totales de la comarca un 54,73% afirma haber estudiado inglés, un 39,92% francés y un 5,35% otras lenguas extranjeras.

Normalmente el trabajo del profesor se centra en la demostración, mediante el uso de dibujos en la pizarra, gestos o dando ejemplos, pero no usando la traducción (principio 2). Precisamente la técnica más usada por los profesores observados es la mímica ya que con el gesto, y también los dibujos, se acompaña a la nueva lengua facilitando la comprensión sin necesidad de hacer uso de la lengua materna.

2.3.2. Estructuralismo estadounidense

Como ya se hizo hincapié en la categoría anterior, la base de la enseñanza del inglés como segunda lengua en estas escuelas es la preeminencia del lenguaje oral (principio 1 del Oral Method). Este aspecto es clave en una etapa en la que la lectoescritura comienza a trabajarse en su primera lengua lo que hace imposible su desarrollo en la segunda; por ello todas las dinámicas de aula se centran exclusivamente en el lenguaje oral.

Respecto al Audiolingual Method pudimos reconocer cuatro principios. Una de las técnicas más utilizadas es la repetición (principio 1) ya que se utiliza como estrategia básica de memorización. Así observamos como se repite un vocabulario básico sobre todo a través de canciones y de frases hechas como: «can I go to the toilet?», «good morning», «see you tomorrow», «bye, bye», etc.

También, como era de esperar, se utiliza una progresión ascendente que va de lo más sencillo a lo más complejo (principio 2), esto es fundamental ya que al comenzar en un nivel tan básico se debe construir el conocimiento desde cero y casi sin la ayuda de otros conocimientos que puedan apoyar a los de la nueva lengua. Así, las primeras palabras se refieren a colores, animales, frutas, etc. Siempre

objetos concretos que resultan muy familiares a los alumnos ya que forman parte de su vida diaria y de su entorno cercano.

Aparecen también como en la categoría anterior la importancia del profesor en el aula como modelo a imitar por parte del alumnado (principio 6) y el predominio de destrezas orales y auditivas (principio 4).

2.3.3. El triunfo de la comunicación

Con respecto al Communicative Approach, es el enfoque dominante desde hace ya unos años en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, aunque con el paso del tiempo han ido surgiendo otros nuevos enfoques que parten de sus premisas pero introducen variaciones y modificaciones en el desarrollo general del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto no es de extrañar que, también en este caso, sea una metodología muy representativa en la actuación de los profesores.

El aspecto más representativo tiene que ver con tres principios principales del enfoque comunicativo (principios 1, 2 y 3). Los tres hacen referencia a las distintas etapas en las que se debe dividir el proceso de enseñanza y sus características. Aunque el trabajo de los profesores no las muestra en su totalidad debido a la edad de los niños, sí se aprecia que la progresión que sigue se ajusta completamente a este modelo en la primera etapa (presentación) y en la segunda etapa (práctica controlada) y se pueden vislumbrar los inicios aún muy rudimentarios de la tercera (práctica libre) y fundamentalmente se observa la suave transición de una a otra lo que favorece el dominio de la lengua. En las grabaciones se observa como los profesores, por ejemplo, comienzan la actividad enseñando el vocabulario a través de pictogramas que presentan a todos los alumnos nombrando el objeto (imposibilidad de error). En un segundo momento vuelven a presentar los objetos, pero en esta ocasión para que todos los alumnos repitan (posibilidad de error mínima). En una etapa posterior de práctica libre muestran un pictograma para que un alumno concreto lo nombre (la producción oral la realizan los alumnos y el profesor sólo intervendrá si surgen errores importantes).

Es también muy representativa la novedad que supone el centrar la enseñanza en su aspecto comunicativo, como se plantea en los principios 5 y 6, en los que la corrección no es lo fundamental. Para los profesores este aspecto también es muy importante ya que en estas edades no se puede buscar la perfección:

No es que tengan que saber 'please, can I go to the toilet?' porque no te lo dicen, ellos a esos años dicen pis y tienen que salir corriendo por la puerta; entonces buscas el entendimiento, más que una construcción de una frase entera, yo me llamo manganito y vivo en Vigo, no, porque ellos no te dicen eso, a veces, no saben ni dónde viven ni cómo se llaman, te dicen María y punto (HVPECRAR).

Finalmente, destacar la importancia que los profesores dan a la utilización de material real (principio 8) en el aula. Al organizarse en los tres centros las unidades didácticas por centros de interés, en la mayoría de las grabaciones se observa

que el material utilizado es auténtico y variado, desde lápices de colores y papeles de diferentes texturas a frutas y verduras o pequeños animales (caracoles, gatos, perros, peces, conejos, pollitos) hasta el estudio del propio entorno natural (río, granjas, pueblo, monumentos). En el PEC figura como objetivo que el alumnado conozca su entorno inmediato y se sitúe dentro del mismo como referente.

2.3.4. Métodos humanistas

Dada la variedad de métodos caracterizados como humanistas vamos a desarrollar los principios de cada uno de ellos intentando determinar aquellos que los definen. Con respecto al Silent Way no hemos encontrado ningún principio en la práctica educativa de estos centros. Ello puede deberse a que sus pautas fundamentales son la búsqueda de la independencia del alumno, su seguridad en sí mismo y el hecho de que sea el alumno el que tenga que responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Debido a la edad del alumnado de nuestro estudio entendemos que estos procesos no se puedan poner en práctica.

Lo mismo ocurre con Community Language Learning que también requiere esa misma responsabilidad del alumnado en su aprendizaje.

Así hemos podido observar en las grabaciones que en aquellos casos donde se planteaba una actividad muy prolongada en el tiempo o necesitaba grandes dosis de concentración, a pesar del alto grado de participación y nivel de interés del alumnado, éstos se perdían si pasaban más de veinte o veinticinco minutos en una misma tarea.

Sin embargo, sí encontramos principios coherentes con la Suggestopedia. Los principios 2 y 5 pueden ir de la mano en este caso ya que están muy relacionados. La afectividad juega un papel muy destacado en el aprendizaje en general, pero aún más en una edad donde al alumnado se les saca de su entorno conocido (su casa y su familia) para introducirles en un ambiente extraño que pasa a ocupar gran parte de su tiempo, por lo que éste al principio les resulta diferente y difícil de asimilar. De ahí que sea fundamental que se establezcan vínculos de afectividad entre el profesor y el niño para evitar que éste rechace el nuevo entorno. Si además de estos problemas se añade el hecho de enfrentarse a una lengua extranjera que no conocen y que, por lo tanto, dificulta la relación con el profesor, la reacción puede ser muy negativa tanto hacia la escuela como entorno nuevo como hacia la nueva lengua. Por todo ello es importante combinar el uso de ambas lenguas al principio (materna y segunda lengua) y progresivamente aumentar el uso de la segunda:

...hay momentos, por ejemplo al inicio de curso, que tienes que usar mucho castellano o gallego porque no se pueden enfrentar a una lengua que no saben con una persona que no conocen, a una clase nueva, un mundo nuevo... (HVPE-CRATO).

En estos centros la introducción de una lengua extranjera se centra en la adquisición de vocabulario; más adelante, cuando ya hay una base de términos y

estructuras conocidas y familiares para el alumno, se pretende pasar a la reflexión sobre la lengua y por lo tanto a la enseñanza de la gramática. Este criterio es asumido por los profesores de estos centros y así figura en los proyectos educativos de centro.

Por último, observamos como en una etapa tan inicial, como es la de Infantil, no se puede esperar desde un principio una respuesta verbal al aprendizaje por lo que la comunicación no-verbal es importantísima en este momento ya que permite al alumnado demostrar sus conocimientos de inmediato, lo que, además, mejora su confianza en sí mismos y les hace estar más abiertos y receptivos a las nuevas enseñanzas (principio 7). Así encontramos numerosas actividades basadas en gestos y mímica, que ayudan a los alumnos a comprender la lengua sin necesidad de recurrir a la traducción. Por ejemplo, es habitual ver en las grabaciones a los profesores imitando físicamente distintos animales y produciendo sus sonidos típicos para que los niños los reconozcan.

Dentro de este grupo de métodos también encontramos el Natural Approach. Este método es el primero que hace referencia a la edad como un principio metodológico a tener en cuenta a la hora de enseñar. Además defiende el aprendizaje de la segunda lengua de un modo natural por lo que debe ser lo más similar posible al aprendizaje de la primera lengua. De este modo los niños no son conscientes de que están aprendiendo por lo que les resulta muy sencillo y atractivo. Las dinámicas observadas muestran que la repetición es la base del aprendizaje. Las tareas giran en torno a distintas actividades de repetición que pretenden la memorización de las palabras que se pretenden enseñar. Así al igual que cuando iniciaron sus primeros pasos en el aprendizaje de su lengua materna, los niños copian las palabras del adulto, en este caso el profesor, y las reproducen a base de repeticiones hasta que las interiorizan.

En nuestro caso, y dada la edad del alumnado, muchas palabras nuevas las aprenden en los tres idiomas (gallego, castellano e inglés). Hemos podido observar que determinadas frases sencillas (puedo ir al baño, por favor puedo coger..., buenos días, cómo estás), normas o hábitos de comportamiento (lavarse los dientes, las manos, pedir turno de palabra), o algún vocabulario nuevo (caracol, pasta de dientes, colores o formas, números y letras) se aprendían en los tres idiomas sin ninguna dificultad e incluso era asumido con alegría y motivación por los alumnos.

En el quinto principio se vuelve a hacer referencia a la afectividad como herramienta fundamental de enseñanza y se destacan la importancia de los factores afectivos en el proceso de la adquisición de la L2. En estos colegios se cuida mucho la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de nuevas lenguas y se intenta involucrar a los padres en esta tarea.

Sin embargo, las respuestas de los padres nos muestran que la mayoría de las familias no tienen conciencia de la importancia de participar en las actividades que se organizan en el aula. En este sentido manifiestan que sólo pueden aportar en aspectos con muy poca relevancia ya que no tienen formación alguna en este campo.

Entre las respuestas obtenidas podemos citar tendencias positivas:

Tenemos, como padres, la responsabilidad de participar en todo lo que tiene que ver con nuestros hijos y la escuela es un aspecto fundamental por lo que es nuestra obligación participar en ella (CCRATOF80).

Por otro lado también son muy numerosos los comentarios de padres que creen que desde la escuela no se fomenta lo suficiente su participación. Y aquellos para los que el hecho de que las familias colaboren con la escuela no parece formar parte de las atribuciones o prioridades que consideran fundamentales para la educación de los hijos y que o bien buscan justificaciones para disculpar su falta de cooperación o simplemente no la consideran necesaria e importante. Entre estas razones nos llaman la atención respuestas como:

Los padres tenemos que ocuparnos de muchas cosas y no tenemos tiempo para hacer el trabajo de los profesores (CCRARF7).

El horario de nuestros trabajos coincide con el escolar por lo que nos resulta imposible participar en la escuela (CCRATOF81).

Nosotros no tenemos muchos estudios y no podemos ayudar en la escuela (CCRARF51).

Para participar en la escuela hay que tener estudios que yo no tengo (CCRATOF22).

Una de las directoras afirma que:

Es necesario diseñar un modelo de participación de padres buscando intencionalmente y facilitando una intervención sistemática de los padres y de la comunidad en la educación [...] en estrecha colaboración con los profesores y siguiendo muy de cerca el desarrollo del currículo escolar de los propios hijos (EDCRAT).

Estas palabras las completa uno de los profesores especialistas cuando comenta:

Para conseguir que se logre una integración real, duradera y efectiva entre las familias y el resto de los miembros de la comunidad escolar, se debe posibilitar una participación activa con la implicación y compromiso de las familias tanto en el aspecto de gestión y control del centro como en el plano de las actividades curriculares, pedagógicas y didácticas; es decir, que exista la posibilidad de cooperación e interacción con el profesorado en actividades de enseñanza-aprendizaje, y de ese modo se logrará un desarrollo personal como seres humanos, y al mismo tiempo se propiciará la creación de actividades educativas en su hogar (HVPECRATO).

Existen también opiniones negativas:

No me interesa participar, lo que quiero es que enseñen bien a mi hijo (CCRATOF68).

Frente a estos comentarios de los padres, los profesores tienen su propia perspectiva sobre el tema que no se aleja demasiado de la que poseen las familias. Este grupo aunque mayoritariamente responsabiliza a los padres de la poca participación en las actividades también en algunos casos reconoce su propia parte de responsabilidad. Así, entre las opiniones conseguidas seleccionamos las siguientes:

Quando les planteamos la posibilidad de colaborar con nosotros en alguna actividad enseguida buscan mil excusas, que si el trabajo, la familia, que están muy liados, nada, que no consigues nada (CCRARPT5).

Desde la escuela no siempre se plantean muchas actividades para que los padres participen. Unas veces porque se ha intentado otros años y nadie se apunta y se va dejando y otras porque a veces los padres son un incordio y los tienes metidos en la escuela todo el día (CCRARPT2).

Una vez conocidas las opiniones sobre la participación en las actividades generales de la escuela nos centramos concretamente en el grado de implicación de las familias en la clase de lengua extranjera y los resultados no son nada esperanzadores. Todas las respuestas obtenidas tienen carácter negativo como por ejemplo:

Yo no sé nada de inglés así que no puedo hacer nada para ayudar en esa clase (CCRARF23).

Las opiniones del profesorado se sitúan en la misma línea de las presentadas por los padres:

El tema de la participación ya es bastante complicado como para añadirle el inglés, eso es demasiado para la mayoría de los padres (CCRARPT1).

Finalmente, muchos de los padres tratan de colaborar en este aprendizaje realizando actividades con sus hijos en casa que potencien su adquisición, hablando con ellos, contestando a sus preguntas y facilitándoles materiales en lengua inglesa para que puedan disfrutar jugando y leyendo en esa lengua y lo que es más importante compartiendo con sus padres sus nuevos conocimientos.

En casa vemos vídeos en inglés para que siga aprendiendo, además son muy entretenidos y le gustan mucho (CCRATF72).

En casa tenemos canales de TV en inglés y vemos juntos los dibujos animados y cosas para niños, también vemos vídeos y tiene programas de ordenador que le enseñan inglés jugando (CCRARF32).

A pesar de estas opiniones sí queda claro en las grabaciones que la función del profesor se centra primordialmente en crear un contexto favorable para el desarrollo del aprendizaje en el que los niños se sientan cómodos y facilitando la comprensión de la nueva lengua con las técnicas y materiales más adecuados.

Por último en este bloque podemos citar una de las metodologías más representativas, nos referimos a TPR (Total Physical Response). La razón de esta consideración se debe a que tanto las grabaciones como las historias de vida nos muestran que los principios de este método se ven reflejados en la realidad de las aulas objeto de este estudio. Si alguno de los principios no se observa directamente, de alguna forma se ve la preparación para su puesta en práctica cuando el niño llegue a una etapa de madurez que sí permita desarrollarlo. Quizás, la razón de que esto ocurra así es que al ser una metodología muy física es la más cercana a los niños de estas edades, es decir, se centra más en una reacción física al aprendizaje que en aspectos cognitivos para los que estos niños no están aún preparados. A continuación detallamos los principios más utilizados.

Debemos decir que incluye algunos de los principios ya descritos en el Enfoque Comunicativo y en el Task-Based Approach del que hablaremos posteriormente pero además pretende enseñar la segunda lengua del mismo modo que se aprende la primera con lo que el aprendizaje se desarrolla de una forma muy natural y familiar para el alumnado de esta etapa (principio 1). De este modo los niños no son conscientes de que están aprendiendo por lo que les resulta muy sencillo y atractivo. Como afirma una de las profesoras:

Creo que adelantar el inicio de la enseñanza del inglés es una muy buena medida, creo que es un momento muy adecuado para aprender porque están iniciando su aprendizaje general y ése es uno más, así todo es mucho más natural, aprenden sin ser conscientes de que están aprendiendo y todo es mucho más fácil, más natural (HVPECRAR).

Es un proceso lento en el que se avanza paso a paso, tiene que pasar mucho tiempo desde que el niño aún bebé inicia su desarrollo lingüístico hasta que domina su uso. Una profesora afirma:

Al trabajar en Infantil, bueno, es increíble cómo aprenden, es mucho mejor que cuando empezábamos en Primaria porque es como aprender las dos lenguas al mismo tiempo. En gran medida la metodología es diferente porque es mucho de ir mucho más despacio, de ir a conceptos mucho más pequeñitos; no conocen los conceptos en castellano entonces no se los puedes dar en inglés, es ir un poco, por lo menos desde mi punto de vista, ir un poco detrás de lo que ellos van aprendiendo pero muy, muy despacio porque como ellos también van aprendiendo despacio, pero al mismo tiempo van muy rápido a la hora de quedarse con las cosas y decirlas muy bien, parece un contrasentido pero yo creo que no lo es (HVPECRAT).

El segundo principio relata la importancia de dar una respuesta física al aprendizaje lo que resulta mucho más sencillo para niños de Educación Infantil que demuestran sus conocimientos de esta manera. Por ejemplo, en las grabaciones podemos observar actividades como imitar a los animales, reconocer frutas a través del tacto, o demostrar su conocimiento del vocabulario señalando el pictograma correcto cuando el profesor nombra un objeto.

La secuenciación del aprendizaje aparece en el tercer principio donde se muestra esa progresión que culminará en Educación Primaria cuando se introduzcan las destrezas lecto-escritoras. En la etapa de Infantil solamente se trabajan aspectos orales de la lengua extranjera aunque como característica común podemos señalar que todos los profesores en ocasiones muestran la palabra escrita acompañando a dibujos. Por ejemplo, varias de las colecciones de pictogramas que emplean tienen la palabra que representan escrita en la parte inferior. La finalidad de emplear estos pictogramas no es que los niños aprendan a escribir estas palabras pero sí que se familiaricen con la forma escrita como comenta una profesora:

Me gusta usar flashcards con las palabras escritas porque así los niños aunque no las aprenden empiezan a conocerlas y eso en una lengua como el inglés en la que se escribe diferente de como se pronuncia es muy importante. Además los niños de cinco años como ya empiezan a leer en su lengua me preguntan muchas veces por qué dices [teib] y ahí pone table y yo les explico que en inglés las palabras se dicen de una manera y se escriben de otra. Lo aceptan de modo totalmente natural y más adelante cuando empiezan a leer y escribir no les resulta tan difícil (HVPECRAR).

Podemos comprobar que los profesores cuidan que la atmósfera de aprendizaje sea distendida y los niños no se sientan presionados para llevar a cabo tareas que sobrepasan sus posibilidades (principio 6); esto les reafirmará y les animará a seguir produciendo la nueva lengua, además, es fundamental que la cantidad de *inputs* que los niños reciben en la L2 sea la mayor posible, de ahí que la mímica y el gesto sean claves para la comprensión sin necesidad de utilizar la L1. Los datos generales obtenidos a través de las observaciones y grabaciones de vídeo indican que la técnica más utilizada en los tres CRA es la mímica en un 22,10% del total de actividades. Phillips (1999: 6) afirma que la mímica es muy motivadora, les resulta muy familiar ya que es parte de la vida del niño desde una edad muy temprana, facilita la confianza en sí mismos, les ayuda a interrelacionarse, atiende a la diversidad, les permite personalizar la lengua y reflejarla en un contexto determinado, cambia el ritmo de la lección, etc. Así lo expresa una profesora cuando señala:

...con los niños de estas edades es imprescindible utilizar la mímica y los gestos para facilitar la comprensión del vocabulario y motivarles hacia nuevos aprendizajes. Tampoco podemos olvidar que resulta muy importante para captar la atención de los niños, además, se divierten mucho... (HVPECRAT).

El principio 7 se ve claramente reflejado en el caso de este estudio ya que la actuación de los profesores aporta todas las pautas de comportamiento para que en un momento puntual sean imitadas, pero también para que sean reproducidas en otros contextos. Por ejemplo, una de las técnicas empleadas por los profesores para contar cuentos es dramatizarlos utilizando la mímica, el apoyo gestual y corporal, sonidos onomatopéyicos, etc. En las grabaciones se observa que cuando

el cuento ya les resulta familiar, los niños reproducen muchos de los gestos, sonidos, etc., que forman parte del mismo aunque el profesor no los realice.

El último principio a destacar en esta metodología tiene que ver con la evaluación. Como evaluación final se realiza una valoración de los contenidos adquiridos por el niño durante y al final del proceso mediante una observación que nos permite comprobar si el alumnado ha interiorizado éstos correctamente alcanzando así los objetivos propuestos. En nuestro caso los profesores realizan una evaluación continua y formativa de modo que todos los objetivos se van repitiendo en las distintas unidades didácticas, pero aumentando su dificultad, para así comprobar el afianzamiento del aprendizaje, fundamentado sobre todo en el dominio de nuevo vocabulario. Así, encontramos actividades en las programaciones de aula donde las tareas finales incluyen vocabulario trabajado durante todo el curso.

2.3.5. Tendencias actuales

En cuanto al método de Project Work, requiere una gran cantidad de trabajo individual y grupal por parte del alumno y una autonomía y libertad en la producción final que implican una madurez psicológica determinada y un dominio de la segunda lengua que está muy lejos de los estadios iniciales de aprendizaje que en este caso nos ocupa.

De igual manera, CALL y Dogme Teaching implican unos conocimientos previos imprescindibles no sólo en la lengua extranjera sino, además, un dominio de las nuevas tecnologías y lenguaje informático. De modo que no encontramos evidencias del uso de estos métodos en los centros del estudio.

En lo que se refiere al Task-Based Approach resulta muy representativo en la actuación de los profesores y, en este estudio, hemos podido comprobar el uso de todos sus planteamientos metodológicos. Destacamos fundamentalmente los siguientes:

- El primer principio de esta metodología destaca un aspecto considerado por los profesores clave en la enseñanza: la globalización que es la base metodológica en Educación Infantil, ya que se ha demostrado que los niños de estas edades aprenden globalmente por lo que todos los conocimientos deben relacionarse y no compartimentarse como se hace en niveles superiores. Recordemos que en los centros objeto de estudio los profesores de inglés siguen la programación general de Educación Infantil y se ajustan a los contenidos que los profesores tutores están trabajando; es decir, se lleva a cabo un aprendizaje global (este principio parte de que es necesario poner al alumnado en contacto con la realidad según sus intereses predominantes, para a partir de aquí incrementar progresivamente el conocimiento que el mismo alumno irá sistematizando, con lo que se reproduce el proceso natural de la investigación y adquisición del saber [Rosales, 1988: 105]).

- El segundo principio es considerado un poco el lema de la enseñanza «Learning by doing» que es válido para todos los niveles, pero en lo que atañe a este estudio por el nivel en el que se trabaja se hace imprescindible (Nunan, 2002: 11).
- Los principios tercero, quinto y sexto hacen referencia al concepto de tarea que es fundamental en esta metodología y que, además, la hacen ser la más extendida en nuestro país en Educación Infantil; lo fundamental no es que el niño aprenda la lengua sino que realice correctamente las tareas (Zabalza, 1987: 184-194), ya que son éstas las que le llevarán a interiorizar la nueva lengua. Por ejemplo, cuando juegan al dominó el objetivo principal de una de las profesoras es que encajen las piezas correctamente, a la vez que hacen esto revisan el vocabulario correspondiente en inglés. El trabajar los procedimientos es crucial ya que en el futuro les facilitará el aprendizaje favoreciendo su autonomía.
- El cuarto principio es también fundamental ya que tiene que ver con la necesidad de que a estas edades los contenidos se relacionen con el entorno cercano del niño, que le resulten familiares para poco a poco, según avanzan en el aprendizaje, ir abriendo su mundo a nuevos conocimientos y experiencias. Como afirma una profesora

...vemos los medios de transporte, la familia, la comida, etc., todos temas que ya conocen y de los que hablan en su lengua materna, son cosas reales que forman parte de su vida normal (HVPECRATO).

3. CONCLUSIONES

En síntesis, no encontramos ningún principio metodológico relacionado con Grammar-Translation, Silent Way, Community Language Learning, Project Work, CALL o Dogme Teaching. Todos estos métodos de enseñanza, aunque muy dispares entre sí, tienen en común que en su mayoría están basados en el lenguaje escrito, en la adquisición de conceptos gramaticales o requieren un nivel de conocimientos ya adquiridos en la segunda lengua para poder ser utilizados, etc.; y fundamentalmente, en ningún caso son apropiados para edades tempranas ya que cuando surgieron fueron planteados para la enseñanza de un alumnado que se encontraba en un estadio de desarrollo muy superior al de Educación Infantil.

Los métodos restantes aparecen reflejados, en mayor o menor medida, en la metodología desarrollada para la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Dadas precisamente las diferencias en su repercusión parece oportuno dividir estos métodos en dos grupos.

Existe un primer grupo de métodos que aunque en su totalidad serían imposibles de aplicar en Educación Infantil, presentan aspectos o pautas de actuación que son muy importantes para el trabajo con estas edades. Dentro de este grupo

se encuentran Oral Method, Direct Method, Audiolingual Method, Suggestopedia y Natural Approach. En todos ellos el profesor se convierte en un modelo a imitar y el predominio de destrezas orales y auditivas se hace patente en el diseño de actividades. Como estrategia tiene mucha importancia la repetición y la utilización del entorno natural y cultural como herramienta básica, así como el principio de progresión ascendente en las estructuras gramaticales que obliga a estructurar los contenidos desde los más sencillos a los más complejos.

Si bien en este grupo de métodos son numerosas las referencias comunes, sin embargo, en los principios del Communicative Approach, Task-Based Approach y, sobre todo, el TPR es donde más vemos reflejadas las actuaciones de los profesores objeto de estudio ya que son utilizados en la mayoría de las clases. Además de los principios ya reseñados más arriba, la principal aportación de estos métodos en Educación Infantil es que priorizan la utilización de materiales reales y cercanos al niño, buscan la motivación para el aprendizaje de otras lenguas, describen al profesor como facilitador de aprendizajes, buscan un aprendizaje de L1 paralela a L2 en un ambiente relajado y motivador. Todo ello permite desarrollar una organización interdisciplinar o globalizada de los contenidos muy habitual en Educación Infantil.

En la etapa de Educación Infantil se distinguen características tan peculiares que la hacen única y diferente a las demás etapas educativas por lo que es necesario que la metodología que se diseñe para esta etapa tenga en cuenta estas peculiaridades.

Toda lengua es comunicación y, por lo tanto, cuando nos planteamos su enseñanza no debemos perder de vista este aspecto. El objetivo prioritario de nuestra metodología debe enfocarse hacia la preparación de nuestros alumnos para que puedan expresarse con soltura y fluidez en una nueva lengua y permitirles así la posibilidad de comunicarse con personas de otras culturas.

Para finalizar, puede ser interesante puntualizar que como profesores siempre buscamos el método ideal, la fórmula mágica que nos lleve del modo más adecuado a nuestra meta que es enseñar a nuestros alumnos lo mejor posible, pero como nos dice Brown (1987: 248-250):

Teachers generally want to «know» that a method is «right», that it will work successfully. [...] intuition forms an essential component of our total intellectual endeavor. [...] The implications for teaching are clear. [...] First you need to internalize essential theoretical foundations [...] second, there is no substitute for the experience of standing on your own two feet (or sitting down!) in the presence of real learners in the real world. [...] A third principle of intuition learning follows from the second. You must be a willing risk-taker yourself. Let the creative juices within you flow freely. The wildest and craziest ideas should be entertained openly and valued positively. In so doing, intuition will be allowed to germinate and to grow to full fruition...

la experiencia y la intuición son armas a tener muy en cuenta, porque, quizás, el ideal del método perfecto está aún lejos de ser descubierto.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBURQUERQUE, R.; GONZÁLEZ-BUENO, L.; LINDSTRÖM, K.; MARTÍN-LABORDA, P. y PALENCIA, R. (1990): *En el Aula de Inglés. Metodología para la enseñanza de jóvenes principiantes*. Essex, Longman.
- ARILLO, M. (1993): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en primaria*. Madrid, Alhambra Longman.
- BESTARD, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1982): *La Didáctica de la lengua inglesa*. Madrid, Edi-6.
- BREWER, J. y HUNTER, A. (1989): *Multimethod Research. A Synthesis of styles*. Newbury Park, Sage Publications.
- BROWN, H. D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Prentice-Hall.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- EQUIPO PYGMALION (1987): *El enfoque Comunicativo en la Escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del Inglés*. Madrid, Edi-6.
- GÁLVEZ DÍAZ, D. J. (dir.) (2001): *Enseñanza del Inglés en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Mérida, Junta de Extremadura-Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. y LACASA, P. (dirs.) (1990): *Psicología Evolutiva*. Madrid, Psicología, UNED.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HALLIWELL, S. (1993): *La enseñanza del Inglés en Educación Primaria*. Essex, Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B. (1989): *Designing qualitative research*. Newbury Park, Sage Publication.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2001): La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 235-261.
- MERCADER, C. (2001): Reflexiones sobre la enseñanza del inglés en edades tempranas: una experiencia en la práctica de los idiomas, *Revista de formación del profesorado*, 3, junio, 73-78.
- MESONERO, A. y TORÍO, S. (1998): Educación Infantil: responsabilidad compartida. En V. LLORENT BEDMAR: *Actas del VI Congreso de Educación Comparada. Atención a la infancia y espacios educativos. Aspectos comparados*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, pp. 495-507.
- MUR, O. (1998): *Cómo introducir el Inglés en Educación Infantil*. Madrid, Escuela Española.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1994): Análisis de Contenido. En J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (eds.): *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, pp. 177-225.
- NUNAN, D. (2002): Coffee with Lynne Cameron & David Nunan, *It's for teachers*, 4, 10-12.
- PHILLIPS, S. (1999): *Drama with children*. Oxford, Oxford University Press.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos Fundamentales*. Madrid, Narcea.
- THANASOULAS, D. (2002): The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching, *English Club TEFL Articles*, TEFL Articles <http://www.englishclub.net/articles/index.htm>.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Áreas, medios, y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea, S.A.

ABREVIATURAS

CCRARF: Cuestionario CRA Rosal Familia
CCRATF: Cuestionario CRA Tuy Familia
CCRATOF: Cuestionario CRA Tomiño Familia
CCRARPT: Cuestionario CRA Rosal Profesor Tutor
CCRATPT: Cuestionario CRA Tuy Profesor Tutor
CCRATOPT: Cuestionario CRA Tomiño Profesor Tutor
EDCRAT: Entrevista Director CRA Tuy
EDCRAR: Entrevista Director CRA Rosal
EDCRATO: Entrevista Director CRA Tomiño
HVPECRATO: Historia de Vida Profesor Especialista de Inglés CRA Tomiño
HVPECRAR: Historia de Vida Profesor Especialista de Inglés CRA Rosal
HVPECRAT: Historia de Vida Profesor Especialista de Inglés CRA Tuy