

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/44104851>

Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela

Article · January 2006

Source: OAI

CITATIONS

12

READS

3,104

1 author:



Teresa Fleta

Complutense University of Madrid

33 PUBLICATIONS 109 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Early Instructed Second Language Acquisition [View project](#)

Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela

M. Teresa Fleta Guillén
The British Council School of Madrid

Resumen

Este artículo tiene como finalidad plantear ideas básicas y prácticas que sirvan de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (lenguas extranjeras) en la escuela. En primer lugar, se hace referencia a la adquisición del lenguaje y concretamente al aprendizaje temprano de una segunda lengua. A continuación, abordamos específicamente las rutinas, las transiciones y las fórmulas como posibles vías para enseñar inglés en Infantil y en Primaria. El Apéndice incluye rimas, canciones y fórmulas para ayudar a los docentes a presentar el inglés en clase.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, aprendizaje temprano de segundas lenguas, el contexto de aprendizaje, los datos lingüísticos del entorno, las rutinas, las transiciones y las fórmulas.

Abstract

The main objective of this article is to give basic and practical ideas to help second language (foreign language) teachers at school. Firstly, we refer to language acquisition and more specifically to child second language learning. Then, we consider routines, transitions and formulaic language as vehicles to teach English in the Early Years and Primary. The Appendix includes rhymes, songs and formulas to be used in English in class.

Key words: language acquisition, child second language learning, language context, input, routines, transitions and formulaic language.

Introducción

Durante la última década se ha puesto en marcha en muchas escuelas la enseñanza de una lengua extranjera a una edad temprana y numerosos estudios de adquisición del lenguaje han contribuido a esta expansión. Los estudios de adquisición apuntan a que cuando los niños aprenden segundas lenguas a una edad temprana, desarrollan sus sistemas gramaticales de manera no consciente y natural, por el hecho de entrar en contacto con los datos lingüísticos de la lengua en cuestión.

Los estudios sobre cómo los niños interiorizan los sistemas no nativos (L2) aportan evidencia a los especialistas sobre cómo se llevan a cabo los procesos de adquisición y sirven para enseñar mejor dichas lenguas en la escuela. En este artículo se dan ideas prácticas encaminadas a facilitar la tarea de la enseñanza del inglés en Infantil y Primaria, teniendo presentes las necesidades de los aprendices durante las etapas tempranas de aprendizaje y teniendo en cuenta también factores tales como el contexto de aprendizaje o el tiempo de exposición a los datos lingüísticos del entorno.

Este artículo tiene un objetivo doble, por una lado contribuir a la mejora de la enseñanza del inglés en Infantil y en las primeras etapas de Primaria y por el otro, entender mejor cómo se lleva a cabo el aprendizaje de una segunda lengua (L2)¹.

¹ A lo largo del artículo utilizaremos indistintamente los términos lenguaje no nativo, lengua segunda y L2.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar haremos referencia a algunas propiedades del lenguaje en general y a la adquisición de segundas lenguas cuando los aprendices son niños. En segundo lugar, sugerimos rutinas y actividades para presentar el inglés en el aula a los más pequeños; por último, incluimos el material relacionado con las prácticas a las que hacemos referencia.

1. Los niños y la L1

Durante el proceso de adquisición de la lengua materna (L1) los niños no reciben información explícita sobre las reglas de su gramática ya que se trata de un aprendizaje no consciente y cuando el proceso termina, alrededor de los 5 años, los hablantes de las distintas lenguas naturales que se hablan en el mundo han adquirido con éxito, sin esfuerzo, independientemente de su grado de inteligencia la lengua meta. Las lenguas maternas se aprenden estando inmersos en ellas, interaccionando con los adultos o con otros niños, dando sentido al habla del entorno, analizando los sonidos, la entonación y las estructuras gramaticales, incluso como apunta la doctora Kuhl, desde antes del nacimiento:

“At birth, infants have been shown to prefer the language spoken by their mothers during pregnancy, as opposed to another language..., additional evidence that the learning of speech patterns commences *in utero* stems from studies showing infant preference for their mother’s voice over another female at birth and their preference for stories read by the mother during the last 10 weeks of pregnancy” (Kuhl, 2000:54).

Para autores como Pinker (1995) el lenguaje es producto de un instinto biológico bien confeccionado; se trata de un producto de la selección natural de la evolución de las especies; de una adaptación biológica para comunicar información:

“El lenguaje es una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro..., un instinto, ya que esta palabra transmite la idea de que las personas saben hablar en el mismo sentido que las arañas saben tejer sus telas” (Pinker, 1995: 18).

El lenguaje entendido como órgano mental crece y el niño no puede negarse a que le crezca la lengua materna y este crecimiento se produce al entrar en contacto con la lengua del entorno. Un requisito necesario de este contacto es que el lenguaje al que el niño está expuesto sea interpretable, es decir que un niño no podría aprender una lengua con oír sólo la radio (O’Grady, 2005). En el Cuadro I queda reflejado el modelo innatista² que nos va a servir también para explicar la adquisición temprana de una L2.

Cuadro I

L1

Dotación innata + Datos lingüísticos-x (<i>input</i>) = Lengua-x
--

Como queda reflejado en el Cuadro I, los datos lingüísticos del entorno tienen gran relevancia en la tarea de la adquisición porque constituyen el estímulo externo que dirige a los niños durante todo el proceso. Los niños entran en contacto con los datos lingüísticos de la lengua que están aprendiendo y ponen en funcionamiento operaciones mentales de manera no consciente para conseguir la información necesaria que les ayude a proyectar las reglas y los principios que subyacen a esa lengua. De esta manera, el niño construye un sistema gramatical que va mucho más allá de los datos a los que ha tenido acceso y es capaz de construir oraciones que no ha oído antes. Los niños no aprenden las lenguas de golpe, sino que la inmersión es de varios años; durante este tiempo, siguen un proceso de desarrollo que a grandes rasgos coincide en todas las lenguas naturales: atraviesan por distintas etapas que van desde el balbuceo a las etapas de una o dos palabras, para llegar a la producción de múltiples palabras, etapa esta en la que los niños construyen primero las oraciones simples y más tarde las compuestas.

² Hipótesis innatista de Chomsky (1965).

A este respecto, se podría pensar que los niños se enfrentan a la adquisición de una lengua en un ambiente especialmente diseñado para facilitar su aprendizaje, y que los adultos, con su manera típica de hablar a los niños, facilitarían esa tarea. Pero esta no es la norma y los niños aprenden a hablar dentro de una gran variedad de condiciones y de contextos de aprendizaje:

“Children acquire...languages quite successfully even though no special care is taken to teach them and no special attention is given to their progress (Chomsky, 1965: 200-1).

A veces los padres se toman mucho empeño en esta tarea y en otras también consiguen el mismo resultado, como en el caso de los hijos de sordomudos, que aún teniendo acceso a un número reducido de *input* en el entorno familiar, si su contacto con el medio lingüístico es normal, no muestran ninguna diferencia al compararlos con los demás niños. Se ha observado también que en algunas comunidades (Quiché, Guatemala) la actitud de los padres es ignorar a los niños hasta que estos no son capaces de producir emisiones de varias palabras, y sin embargo, los niños de estas culturas consiguen el dominio de la lengua de los adultos.

Antes de pasar a tratar el tema del aprendizaje de las lenguas no-nativas hacemos referencia a la importancia de la edad de los aprendices para adquirir el lenguaje. Al parecer, si se trata de una lengua materna, la edad está restringida a la primera infancia, es decir, desde el nacimiento, o según algunas teorías desde antes del nacimiento, hasta la edad de 6 años aproximadamente porque después al parecer no es posible la adquisición normal del lenguaje y se convierte en una tarea difícil o incompleta. La única evidencia de la que disponemos procede de los niños que han vivido bajo aislamientos extremos que indican que no es posible la adquisición normal del lenguaje cuando éste tiene lugar después de la edad biológicamente adecuada; bien porque la capacidad lingüística ha disminuido, bien por razones emocionales o de índole psicológico. De tres casos conocidos de niños que han vivido en aislamientos extremos: Genie (13 años), Chelsie (31 años), e Isabelle (6 años), sólo Isabelle fue capaz de acometer el aprendizaje de la lengua y de generar y producir oraciones complejas en año y medio. En cuanto a Genie y Chelsie, aunque fueron capaces de aprender palabras sueltas y componer oraciones simplificadas, ninguna de las dos pudo aprender las reglas gramaticales que subyacen a la lengua. Otro indicio de que la plasticidad de la mente/cerebro disminuye con la edad, la aportan los casos de niños que tienen que superar lesiones cerebrales que afectan a este modulo. Comparando a los niños con los adultos que sufren daños cerebrales y dependiendo del daño, es más posible que los niños recuperen la capacidad del lenguaje que los adultos. Como consecuencia de todo esto, se observa que los niños aprenden a hablar dentro de un programa de maduración y después de que han ejercitado y refinado otros circuitos cerebrales tales como el centro del control motor, por el que el niño coge un objeto, se sienta, gatea y después camina o el sistema visual, otro centro que no se desarrollaría si no se ejercitase. Hay un periodo concreto de maduración en el que la vista, el lenguaje, el caminar se desarrollan y maduran con la estimulación adecuada, pero antes de ese momento o después resulta o muy difícil o imposible.

Hasta aquí nos hemos referido a algunas características del lenguaje y a cómo la mente del niño parece estar programada para llevar a cabo con éxito el aprendizaje de cualquier lengua natural. También nos hemos referido a la importancia de la edad y los datos lingüísticos del entorno, que son como el motor que pone en marcha todo el mecanismo de aprendizaje y los que aportan al niño la información necesaria para adquirir una u otra lengua por medio de la selección rasgos y de parámetros.

2. Los niños y la L2

Tomando como punto de partida algunas características de la adquisición de la lengua materna, en este apartado acometemos la adquisición de los sistemas no nativos y en concreto, del inglés en la escuela. Los

humanos, además de alcanzar el dominio del lenguaje nativo, tenemos la capacidad potencial de aprender una o varias lenguas segundas y los estudios que giran en torno a la adquisición del lenguaje no nativo intentan explicar cómo se aprende un segundo sistema de reglas y cómo esas dos o más gramáticas se relacionan en la mente del aprendiz.

Frente al éxito indiscutible y generalizado que, en condiciones normales, alcanzan los hablantes de una lengua materna, encontramos que los resultados finales a los que llegan los hablantes de segundas lenguas varían considerablemente de unos a otros debido a las múltiples variables que entran en juego a la hora de aprender una L2. Uno de los factores que determinan las diferencias de éxito entre los aprendices está fuertemente vinculado a la edad cuando acometen el aprendizaje de un segundo sistema lingüístico. Al parecer, las posibilidades de éxito son mayores si el aprendizaje de la L2 es continuado y se lleva a cabo durante la infancia. Para defender esta postura, algunos autores se apoyan en la propuesta de Lenneberg (1967) de la que se desprende que la capacidad para adquirir una lengua disminuye dramáticamente a partir de la pubertad. Para este autor, la dificultad que representa el aprendizaje de una L2 está directamente relacionada con el deterioro de la plasticidad del cerebro y con el proceso progresivo de lateralización de la mente.

Los sistemas no nativos distan del sistema del lenguaje nativo pero siguen siendo sistemas de lenguaje. Para dar cuenta de los mecanismos que entran en funcionamiento durante los procesos de aprendizaje de estos sistemas, algunos autores, como Selinker (1972), se apoyan en la propuesta postulada anteriormente por Lenneberg (1967) y por Chomsky (1965) de que el cerebro dispone de una estructura lingüística latente. Para Selinker, las propiedades de las *interlenguas*³ surgen como resultado de la superposición de estructuras del intelecto que activan una estructura diferente a la que Selinker denomina *estructura psicológica latente*, la cual permite la adquisición de segundas lenguas después de que se ha adquirido la L1. Aunque la adquisición del lenguaje no nativo no está restringida a una determinada edad, como apuntábamos anteriormente para el lenguaje nativo, la edad de los aprendices parece ser un factor determinante a la hora de acometer con éxito la adquisición de lenguas segundas. Selinker apunta que aprender un sistema lingüístico nuevo después de la pubertad puede convertirse en un proceso lento y la mayoría de las veces en un proceso incompleto.

En cuanto al tema de la edad se refiere, y retomando lo anteriormente expuesto para la adquisición de una L1, todo parece indicar que los niños son unos candidatos idóneos para aprender lenguas. Si los niños establecen contacto estable y continuo con dos lenguas desde el nacimiento, las adquieren de manera simultánea y por lo general llegan a alcanzar un nivel de nativo en ambas lenguas, convirtiéndose en *bilingües precoces* o, como algunos autores los denominan, *monolingües en dos lenguas*. En estos casos, los niños desarrollan dos sistemas gramaticales paralelos y por separado y las etapas de desarrollo que siguen para cada una de las lenguas son las mismas que si se tratase de dos lenguas maternas (de Houwer, 1990; Barreña 1997; Pérez Vidal, 1995, entre otros). De Houwer (1990) estudia el desarrollo morfosintáctico del inglés y del holandés de Kate, una niña que está expuesta a estas dos lenguas desde el nacimiento. Pérez Vidal (1995) analiza los datos de su hijo Andreu, que adquiere catalán e inglés y Barreña (1997) analiza los datos de un niño aprendiendo euskera y español. En los tres casos los autores llegan a la conclusión de que los procesos de aprendizaje de las dos lenguas se de forma independiente y que las dos gramáticas se desarrollan simultáneamente y por separado.

Cuando la adquisición comienza después de los tres años, se lleva a cabo de manera consecutiva puesto que la lengua materna ha alcanzado un determinado grado de desarrollo y ha evolucionado hasta un cierto nivel, lo cual no implica que no se pueda alcanzar el grado de bilingüe o de casi nativo en la L2. Los estudios

³ Selinker (1976) denomina *interlenguas* a las gramáticas intermedias por las que atraviesan los aprendices de segundas lenguas: G0---G1---}G2---}G3---}Gn.

recientes de adquisición del inglés no nativo se basan en el desarrollo gramatical de los datos espontáneos de algunos niños (Marta, Cheo, Muriel, Uguisu, Greg, Kenny, Jean-Marc, Patrick, Erdem, entre otros). Originalmente, estos datos fueron objeto de estudio para algunos investigadores y, en los últimos años, otro grupo de investigadores los han utilizado para fundamentar sus hipótesis sobre el desarrollo de las interlenguas (Lakshmanan 1995; Eubank 1993/1994; Haznedar, 1997 y Lee 2001, entre otros). En muchos casos para dialogar con los niños y así obtener datos, los autores utilizan cuentos no sólo en los estudios del inglés no nativo (Erdem) sino también en estudios de inglés nativo (Hein), como se recoge en el trabajo de Haegeman (1995).

Como venimos recogiendo en este artículo, la exposición a los datos lingüísticos del entorno influye decisivamente en los resultados que alcanzan los aprendices y este dato queda reflejado en algunos trabajos llevados a cabo para el inglés en distintos contextos de aprendizaje (Haznedar, 1997, Fleta, 1999 y Lázaro, 2002). El seguimiento longitudinal de dieciocho meses que lleva a cabo Haznedar (1997) sobre la interlengua de Erdem, un niño hablante nativo de turco que aprende inglés en un contexto natural, le indica que el aprendiz tiene adquiridas la mayoría de las estructuras morfo-sintácticas del inglés al finalizar el estudio.

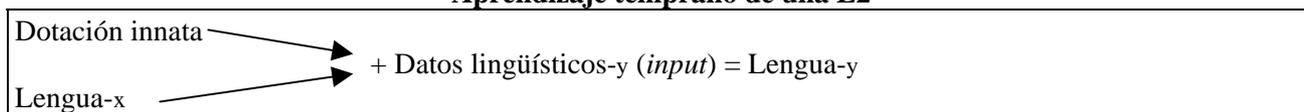
El estudio longitudinal de tres años de duración llevado a cabo por Fleta (1999) en un colegio bilingüe de inmersión inglés/español con cuatro hablantes nativos de español (Andrés, Beatriz, Carlos y Diana) apunta a que su interlengua es comparable a la de Erdem y también a la de los niños nativos porque en los resultados quedan reflejados los mecanismos y estrategias de aprendizaje que se ponen en marcha en las situaciones en las que los datos lingüísticos del entorno se presentan a los niños de manera espontánea y sin instrucción formal en un contexto institucional. El desarrollo morfo-sintáctico del inglés de los cuatro niños, estratificado por etapas fundamentadas una en otras es lento y de características idiosincrásicas, y es comparable al de los niños nativos y al de los no nativos en situaciones de inmersión total.

En el caso de Lázaro (2002), los datos pertenecen a tres proyectos de investigación que se centran en la adquisición del inglés como lengua extranjera (L3) por aprendices bilingües euskera/castellano de educación primaria y secundaria. Para esta autora, la edad de los aprendices parece ser un factor determinante para el desarrollo morfosintáctico del inglés L3 en un contexto institucional. Los niños más pequeños, que llevan menos tiempo de instrucción y en consecuencia con menor exposición a los datos lingüísticos del entorno siguen un proceso más lento, pero produciendo estructuras que se asemejan más a datos de los niños en contexto de inmersión o de contexto natural. Con los aprendices adolescentes, por su parte, se produce un mayor avance, mientras que con los de mayor edad este avance se frena.

Como refleja la Cuadro II, cuando los niños acometen el aprendizaje de la L2 en Infantil y en Primaria, parten de la dotación innata para adquirir lenguas y de la experiencia que significa haber adquirido su lengua materna:

Cuadro II

Aprendizaje temprano de una L2



En el caso de la adquisición de lenguas no nativas, no se trata únicamente la edad de los aprendices sino que existen otras variables individuales y contextuales que condicionan en mayor o en menor medida la cantidad de datos lingüísticos del entorno (el *input*) a los que los aprendices tienen acceso. Por una parte encontramos factores directamente relacionados con los aprendices tales como, la aptitud, la actitud, la motivación, o incluso el sentido del ridículo y por otra, factores relacionados con el contexto de aprendizaje.

Las situaciones en las que los niños tienen acceso a más de una lengua varían; en ocasiones, los encargados de presentar dos lenguas distintas a los niños son los padres, que hablan dos lenguas maternas diferentes. A veces los niños cambian de comunidad lingüística y se encuentran en una situación en la que en casa hablan la lengua materna pero por el hecho de vivir en otro país, aprenden la lengua del entorno y frecuentemente se escolarizan en ella. También puede suceder que hayan nacido en una comunidad bilingüe, en cuyo caso también tienen acceso a dos lenguas desde el primer momento. Las exigencias de los sistemas educativos contemplan el aprendizaje de una lengua extranjera, y por regla general los niños tienen acceso a sistemas no nativos en el colegio durante unas horas semanales a lo largo del curso escolar. Una variante de los sistemas educativos considera que la educación de los niños se lleve a cabo en la lengua extranjera y en la materna, dando lugar a los denominados colegios bilingües. En los centros de enseñanza bilingüe, los aprendices reciben instrucción formal en dos lenguas y desarrollan las cuatro destrezas básicas del lenguaje (entender, hablar, leer y escribir) en la lengua materna y en la segunda lengua o lengua extranjera y llegan a conseguir niveles de competencia en ambas a lo largo del curriculum. La enseñanza de las distintas áreas del curriculum (matemáticas, música, ciencias, gimnasia, etc.) se canaliza a través de las dos lenguas indistintamente, por lo que para poder entender los conceptos, los alumnos deben dominar el lenguaje específico de cada materia, reflexionar sobre ellos y dejar constancia en los exámenes o en los trabajos.

Resumiendo, si comparamos la adquisición de la L1 con la adquisición temprana de una L2 encontramos diferencias en cuanto a las etapas del proceso y a su desarrollo así como también en cuanto a la competencia lingüística última que alcanzan los aprendices que están condicionadas ambas por el tipo de *input* (cantidad y calidad) y por la edad de los aprendices. Los estudios de adquisición a los que hemos hecho referencia apuntan a que el aprendizaje temprano del inglés L2 es más o menos lento aunque de características similares al de la lengua materna y que la infancia es el momento “ideal” para acometer el aprendizaje de una L2. Durante esta etapa, los niños son receptivos al aprendizaje de lenguas y al entrar en contacto con el estímulo externo, desarrollan las capacidades necesarias para extraer y abstraer las reglas que subyacen a las gramáticas. Parece lógico pensar que a los 3,4,5 o 6 años se trata de un proceso no consciente y natural como el de la lengua materna y que como apunta Halliwell (1992), los niños a estas edades se centran más en el mensaje que quieren comunicar que en la forma en la que tienen que comunicarlo:

“Young learners do not come to the language classroom learning empty-handed. They bring with them an already well-established set of instincts, skills and characteristics which will help them to learn another language. We need to identify those and make the most of them.” Halliwell (1992:3).

Además habría que añadir que, desde el punto de vista psico-social, los niños son unos aprendices potenciales óptimos porque se relacionan bien aunque tengan poco conocimiento de la L2 y son capaces de usarla aún sin dominarla; para lo cual ponen en funcionamiento los pocos recursos lingüísticos que poseen de manera creativa y, lo que es más, carecen del sentido del ridículo que acompaña a veces a muchos adultos.

3. La L2 y la escuela

En el apartado anterior veíamos que los datos lingüísticos del entorno desempeñan un papel indispensable para aprender lenguas y que cuando los aprendices son niños, las segundas lenguas se aprenden, como la primera, sin instrucción explícita de las reglas de las gramáticas. También veíamos que el entorno de aprendizaje está directamente relacionado con los datos lingüísticos a los que los niños tienen acceso y que en un contexto de aprendizaje natural la calidad y la cantidad del *input* es superior a la de un colegio bilingüe y este a su vez, es superior a la de un colegio en el que se aprende inglés durante unas horas a la semana.

En esta sección damos ideas prácticas para crear un entorno de aprendizaje rico en inglés en Infantil y en las primeras etapas de Primaria, basadas en la experiencia del trabajo en el aula. Estas sugerencias tienen como objetivo principal acercar más adecuadamente el inglés a los niños, es decir, teniendo en cuenta su

maduración lingüística, cognitiva, y su conocimiento del mundo entre los 3 y 7 años. Se trata de aplicar el estímulo lingüístico adecuado a cada momento del día escolar para que los aprendices puedan ir comprendiendo las actividades docentes programadas y que el inglés se convierta en una lengua familiar que aflore en las situaciones más cotidianas de la escuela y teniendo en cuenta que como apunta Moon (2000) el profesor es la única fuente lingüística de la que los aprendices beben:

“The different contexts in which children can learn English affect the quality and quantity of language input which children get. In a foreign language situation, children will depend almost entirely on the school environment for input, so you as their teacher, may be the only source of language, which makes your role in children’s language learning very important” (Moon, 2000:14).

Visto desde esta perspectiva, el inglés se convierte en un instrumento de comunicación, en un medio para desarrollar las distintas inteligencias de los aprendices y en un vehículo para la transmisión de conocimientos de las distintas materias, utilizándose siempre en situaciones de interacción en las que los niños comparten información de manera significativa con los profesores y con los demás niños. En suma, se trata de tener en cuenta algunos de los aspectos del aprendizaje de la lengua materna y extrapolarlos al aprendizaje del inglés L2 en la escuela.

Las actividades que presentamos están pensadas para abarcar a todos y a cada uno de los aprendices, sus distintas inteligencias y sus distintas maneras de aprender. La teoría de las inteligencias múltiples pluraliza el concepto tradicional de la inteligencia y propone hasta siete inteligencias diferentes para cada individuo (lingüística, lógico-matemática, musical, cinético-corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal). Según esta teoría, cada individuo posee una combinación de las distintas inteligencias y a una edad temprana, el entorno de aprendizaje influye directamente en el desarrollo de dichas inteligencias; por esta razón, es conveniente, como apunta Gardner (1995), que cuando se presenten las actividades a los niños, se utilicen distintas técnicas para con ello favorecer el desarrollo de las distintas inteligencias de los aprendices:

"We are not all the same, we do not all have the same kinds of minds, and education works most effectively for most individuals if...human differences are taken seriously" (Gardner, 1995:208).

Las técnicas que proponemos a continuación están pensadas para aprovechar mejor el horario escolar y el aula como contexto de aprendizaje, lugar y momentos estos durante los que los niños entran en contacto con el inglés L2 en la escuela y a los que los profesores pueden sacar gran partido.

3.1. Las rutinas

Un vehículo para presentar a los aprendices el inglés en la escuela es aprovechar las rutinas en clase. Las rutinas son acciones que se llevan a cabo con cierta regularidad, cada día o cada semana y con las que los niños están familiarizados, de la misma manera que lavarse los dientes, ponerse el pijama y escuchar un cuento al irse a la cama es un ritual que indica al niño cada día que es la hora de dormir. Como apunta Cameron (2003) las rutinas aportan a los niños múltiples beneficios:

“Routines can provide opportunities for meaningful language development; they allow the child to actively make sense of new language from familiar experience and provide a space for language growth. Routines will open many possibilities for developing language skills” (Cameron 2003:10).

Las rutinas no sólo ayudan a organizar el día en casa, sino que también ayudan a organizar el día escolar. En la escuela, las rutinas contribuyen a que los niños se acostumbren a las normas, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a familiarizarse con las situaciones y a que se sientan más seguros. Los niños participan espontáneamente de las rutinas escolares al llegar y marcharse de la escuela, durante las horas de las comidas (almuerzo, comida y merienda), recogiendo la clase o preparándose para la siesta y cuanto más pequeños son los niños, mayor relevancia tienen las rutinas.

Para sacarles más partido a las rutinas en la clase de inglés, se puede hacer uso de lo que llamaríamos “rutinas lingüísticas” que consiste en utilizar las mismas expresiones, palabras o fórmulas en inglés mientras

se llevan a cabo las distintas rutinas escolares. Una secuencia de expresiones como: *good morning, come in, take your coat off, hang your coat on your peg and sit on the carpet*, dichas en clase cada mañana cuando los niños llegan a la escuela se convierten en una rutina, aportan significado, contribuyen a que los niños se familiaricen con la situación y se convierten en cimientos sobre los que los niños van a ir construyendo la segunda lengua.

Además de la rutina de la llegada de los niños a la escuela por mañana, los momentos que se repiten a lo largo del día escolar son múltiples: la sesión en la alfombra por la mañana en la que se habla de la fecha, del tiempo, de las estaciones del año, de la hora o de los cumpleaños; sacar y recoger los juguetes o preparar el material para trabajar; contar cuentos; lavarse las manos antes de comer o ponerse los abrigos antes de ir a casa. Durante la rutina de los cumpleaños, por ejemplo, los aprendices oyen las mismas expresiones y se llevan a cabo las mismas acciones cada vez que un niño cumple años: *it's birthday time; who's got a birthday today?; how old are you today?; sing the happy birthday song and clap hands*. De esta manera, con las rutinas, las repeticiones, la mímica y las acciones que conllevan las actividades y las expresiones lingüísticas que las acompañan, se facilita a los aprendices la comprensión y el aprendizaje de la lengua.

Resumiendo, éstas y otras rutinas son algunos de los momentos para facilitar la interacción entre el profesor y los niños en el aula en inglés. El profesor primero presenta el lenguaje a los niños y más tarde puede beneficiarse de ello y proponer que sea un niño el que salude a los otros niños en inglés por la mañana; o en el caso de la rutina de los cumpleaños, que sea un niño el que repita la rutina lingüística. De esta manera aprovechando la escuela como entorno de aprendizaje, cualquier lugar (aula, pasillos, comedor, recreo, etc.) y en cualquier momento del día se pueden crear oportunidades para interactuar en inglés de manera sistemática, lo cual favorece la exposición a los datos lingüísticos que a su vez da paso a la gramática del inglés y que a su vez contribuye a que la gramática pueda ir creciendo en las mentes de los niños. Si como se dice los niños son como esponjas, cuanto más inglés les demos -y cuanto más mejor- más absorberán.

3.2. Las transiciones

Las transiciones son los periodos de tiempo entre actividades, es decir, los periodos de tiempo en los que los profesores tienen que dirigir a los niños desde el final de una actividad hasta el comienzo de la siguiente. En algunas ocasiones estos periodos de tiempo entre el cambio de actividades se convierten en momentos caóticos y de confusión no sólo en el contexto de aprendizaje de la segunda lengua sino también en el de la primera. En este apartado veremos cómo estos periodos de tiempo entre actividades pueden ser más llevaderos y muy valiosos al convertirse en vehículos para introducir la segunda lengua en el aula (del autobús a casa y viceversa; de la alfombra a las mesas; de la clase al comedor; de la clase al aseo, etc.).

Las actividades y las estructuras lingüísticas que acompañan a las transiciones ayudan al profesor y al alumno tanto como las rutinas y para conseguir que sean verdaderamente efectivas deberían programarse juntas. Así, se debería pensar qué tipo de canción, rima, poema o juego se puede llevar a cabo mientras esperamos que todos los niños terminen de almorzar para luego pasar a la siguiente actividad o que canciones, rimas, poemas o juegos podemos poner en práctica estando en fila esperando al autobús que no llega.

Para captar la atención de los niños en clase cuando están desarrollando una actividad se pueden utilizar recursos verbales y no verbales. Como apunta Cameron (2001) las señas no verbales (fotos, carteles, letreros) son especialmente importantes en este contexto de aprendizaje porque anticipan explícitamente a los aprendices la actividad que se va a llevar a cabo después:

“Instructions can be supported with pictures relevant to key stages, left on the board or the wall in the right order to act as a reminder” (Cameron, 2003:210).

Cuando conocemos las rutinas de la clase, lo más aconsejable es que se programen de antemano las estrategias que acompañarán a las transiciones; tener en cuenta las secuencias de actividades al planificar un aumento o declive gradual del nivel de actividad y los recursos que se van a utilizar al pasar de momentos de gran actividad a momentos en los que se requiere silencio (del gimnasio a tomar la merienda, por ejemplo). No sólo es importante lo que los niños tienen que hacer sino también cuándo y cómo lo tienen que llevar a cabo. A continuación damos una serie de ideas para evitar que el cambio de actividades en clase o los desplazamientos sean momentos de confusión y frustrantes para el profesor y evitar con ello el comportamiento negativo de algunos niños.

- *Recursos sonoros*: Se puede utilizar un timbre, un pito, una pandereta, tocar palmas, una canción, una rima, etc. Cuando los niños los oyen dejan lo que están haciendo y miran al profesor en espera de instrucciones.
- *Mímica para transiciones* con movimientos simples de las manos se facilita el significado de las palabras y de las estructuras más complejas y se pueden incorporar a las rutinas y a las transiciones: “Clap your hands and wiggle your fingers”. “Statue of...” “Roly Poly up up up”⁴.
- *Canciones y rimas para transiciones*: “From the carpet to the chair”, “When I’m in class, I sit on the floor”, “Get in line now”, “Stay in line”, “Picking up toys”, “Washing hands”.
- *Recordatorios verbales* que anticipan una transición: “five minutes before lunch”, “it’s almost time to tidy up”, “if you can hear my voice, clap three times/stop what you are doing and look at me”, “after we clean up, we are going to go for lunch”.

Las rutinas y las transiciones son momentos de aprendizaje especialmente valiosos dado que el contexto determina los diferentes usos del lenguaje y a los que el profesor de segunda lengua puede sacar mucho partido. Se puede practicar los números, el alfabeto, ejercitar la psicomotricidad fina, fomentar la interacción en clase (individual, por parejas o en grupo), fomentar el compañerismo o el comportamiento en grupo, cantar, etc. En el apéndice se incluyen canciones y rimas para usar en clase.

3.3. Formulas

Hasta ahora hemos visto que a una edad temprana los niños están todavía construyendo el vocabulario y las estructuras gramaticales de su lengua materna y que en el caso de los aprendices de una L2, esta construcción está relacionada con su desarrollo cognitivo y con su conocimiento del mundo y con la exposición a los datos lingüísticos del entorno. El lenguaje formuláico o pre-fabricado es un tipo de *input* lingüístico que se puede presentar a los niños en clase porque cumple con uno de los objetivos principales de la comunicación: aprender una lengua y usarla. Se trata de una herramienta útil para comunicarse en los distintos contextos escolares.

Las fórmulas son expresiones que se utilizan siempre para las mismas situaciones y durante las primeras etapas proporcionan a los aprendices las herramientas básicas para poder utilizar la L2. Al principio, por ejemplo, cuando los niños piden permiso para ir al aseo, pueden utilizar una fórmula corta como: *toilet, please*, entre otras cosas porque los niños a la edad de tres años no construyen frases largas ni siquiera en su L1; después, se puede introducir la fórmula: *can I go to the toilet, please?*. Con las frases hechas utilizadas de manera continua y sistemática se estimula la producción oral de los niños.

⁴ En el Apéndice se incluyen algunas rimas, canciones y fórmulas a las que hacemos referencia.

4. Conclusión

En este artículo hemos visto que las rutinas y las transiciones son oportunidades al alcance del profesor para crear un entorno lingüístico rico en la segunda lengua en la escuela. Tanto las rutinas como las transiciones conllevan actividades visuales y auditivas que incluyen tarjetas, carteles, canciones, poemas, rimas y mímica que los aprendices deben reconocer y recordar en inglés.

Por un lado, las rutinas y las transiciones y por otro, las fórmulas y las estructuras gramaticales que se utilizan mientras se llevan a cabo las unas y las otras, constituyen los datos lingüísticos del entorno a los que los niños tienen acceso en la escuela. Las actividades y el estímulo lingüístico que las acompaña ayudan al profesor en la tarea de la enseñanza de la segunda lengua y al estar inmersos ella, ayudan también a los niños a que la aprendan.

Referencias bibliográficas

- Barreña, A. 1997. "Desarrollo diferenciado de sistemas gramaticales en un niño vasco-español bilingüe", en Glass & Pérez-Leroux edit.: *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, Cascadilla Press & Pennsylvania State University (55-74).
- Cameron, L. 2003. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. Fifth edition.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- De Houwer, A. 1990. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge University Press.
- Eubank, L. 1993/1994. "On the transfer of parametric values in L2 development". *Language Acquisition* 3: 183-208.
- Fleta, T. 1999. *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Gardner, H. 1995. *Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages*. Phi Delta Kappan, Vol.77, 3, 200-209.
- Haegeman, L. 1995. Root infinitives, tense and truncated structures. *Language Acquisition*, 4 205-255.
- Haznedar, B. 1997. Child Second Language Acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish-speaking child. Tesis doctoral. Universidad de Durham.
- Halliwell, S. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
- Kuhl, P. 2000. *A new view of language acquisition*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, PNAS, vol. 97, no. 22, 11850-11857.
- Lakshmanan, U. 1995. Child second language acquisition of syntax", *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 301-329.
- Lázaro, A. 2002. La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimalista. Unpublished PhD Dissertation. Vitoria University.
- Lee, E-J. 2001. "Interlanguage development by Two Korean Speakers of English with focus on Temporality". In *Language Learning*, 54:4, 591-633.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Sons.
- Moon, J. 2000. *Children Learning English*. Macmillan-Heinemann.
- O'Grady, W. 2005. *How Children Learn Language*. London: Cambridge University Press.
- Perez Vidal, C. 1995. La adquisición del inglés de un niño bilingüe catalán/inglés. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Pinker, S. 1995. *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza Editorial, Madrid.
- Selinker, L. 1976. Interlanguage. *IRAL* 3. 209-231.

Appendix

I. Mímica para transiciones

Roly Poly <i>Traditional Rhyme/Adapted</i> Roly poly, roly poly, up, up, up. Roly poly, roly poly, out, out, out. Roly poly, roly poly, tap, tap, tap,	Activity: Roll your hands, reach up with your hands, clap your hands (change the word "tap" to "clap"), and lay your hands in your lap – all while you speak the fun <i>Roly Poly</i> rhyme. Next, use a pair of rhythm sticks and do the same thing, this
---	---

Roly poly, roly poly, lay them in your lap.	time <i>tapping</i> the sticks on the third line. Finally, start the rhyme slowly. Then speak it and do the motions a little faster. And then <i>very</i> quickly! Could you do it? Now teach the rhyme to someone else! Can you teach your friend how to do <i>Roly Poly</i> with just her thumbs? How about with her feet?
---	---

II. Canciones y rimas para transiciones

From the carpet to the chair

(Melody: *She'll be coming round the mountain*)

Let's go from the carpet to the chair
Let's go from the carpet to the chair
Let's go from the carpet
go from the carpet
go from the carpet
to the chair.

Stay in line

(Melody: *London Bridge*)

Children, children stay in line
Stay in line, stay in line
Children, children, stay in line
Walk together.

Get in line

(Melody: *Blue bird*)

Quiet, quiet, let's be quiet
Quiet, quiet, let's be quiet
Quiet, quiet, let's be quiet
We want it very quiet

When I'm in class I sit on the floor

(Melody: *Here we go round the Mulberry Bush*)

When I'm in class I sit on the floor, sit on the floor, sit on the floor,
When I'm in class I sit on the floor; I like to hear my teacher.

Stand up, stand up and be quiet
Stand up, stand up and be quiet
Stand up, stand up and be quiet
We're standing and we're quiet

Get in line now

(Melody: *La cucaracha*)

Get in a line now, get in a line now
We are going to go to class
Get in a line now, get in a line now
We are ready to have fun

Slowly, slowly get in line now
Slowly, slowly get in line now
Slowly, slowly get in line now
We're getting in a line now

We're ready for lunch chant

Softly, softly walk so softly
Softly, softly walk so softly
Softly, softly walk so softly,
We're walking very softly

We're ready for lunch (*clap, clap*)
We're ready for lunch (*clap, clap*)
Stand up (*clap*)
Stand up (*clap*)
Line up (*clap*)

This is the way we wash our hands

(Melody: *Here we go round the Mulberry Bush*)

This is the way we wash our hands, wash our hands, wash our hands
This is the way we wash our hands before we drink our milk.
- before we eat our snack.

III. Ejemplos de fórmulas

Function	What you might say
Greeting	Good morning (girls and boys)! Good afternoon!
Introducing yourself	I'm your English teacher. My name is.... What's your name?
Living commands	Stand up! Sit down!
	Switch on the light!
	Close your eyes! Ears open, lips closed
	Listen carefully! Look at me!
	Listen to Can you repeat/say that?

	Raise your hands!	Put up your hands!
	Do it like me!	Let's be quiet
	Hurry up!	Be quick!
	Be quiet!	Quiet, please!
	Watch out!	Be careful!
	Wait at the door!	Wait your turn/a minute
	Don't run (rush)!	What did you say?
	Walk slowly!	Say it again
	Stand up	Copy this
	Fold your arms.	Start here
	Hands up.	Time to stop
	Put it in the bin.	Collect crayons
	Put your chair under the table	Put it in the bin
	Share your toys.	Line up/tidy up/ be quiet
	Sit down on the carpet/your chair	Draw around
	Colour the pictures	Listen again
	Say it again	Stop working
	Take off your coats	Pencils away
	Let's put things away	Time to go home/for lunch/toilet
	Put your work in your bags	Stop and look....
	Please, wait.	Wash your hands
	Close the door.	Come here. Sit down.
	Please, do your coat up.	Show me
Starting	Let's begin! Let's start!	Let's say/sing it together Let's go on!
Stopping it	Stop it (that), please.	Don't do that
Handing over something	Bring me the...., please!	Give me the....., please!
Opening / closing something	Open the door! Shut the window(s)! Open your book! Open your book at page...!	Shut the door!
Asking for the English word	In English, please, What's in English?	
Asking for repetition	Repeat (after me)! Say it again! Let's repeat! Again!	I don't understand Pardon Once more (again)!
Telling who	All together Only you.	Now you, and you, then you.... Now in groups.
Asking to speak differently	Louder, please! Slow down, please!	Speak up! Say it again, please.
Asking for understanding	Did you understand? Do you understand me?	Who's done...?
Suggesting something	Let's play a game!	

Received 7-5-2007 / Aceptado 4-9-2007