

# APUNTES

## Lenguas Extranjeras

### Aprender lenguas: Un quehacer social

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, redactado y consensuado por el Consejo de Europa, nos dice que la comunicación tiene una dimensión social que arrastra al novicio-aprendiz de un idioma hacia la interacción comunicativa. De aquí que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua han de contemplar todas las vertientes de la comunicación: la social, la laboral e incluso la familiar.

Este encarte quiere servir de reflexión instrumental y práctica sobre el buen fin del binomio aprender-enseñar hacia el dominio de una lengua extranjera.

Desde *my tailor is rich* hasta Internet se ha desplegado un amplio abanico de herramientas y métodos didácticos; todos bien fundamentados en su tiempo y mejorables con el paso de los años con sus avances y cambios sociales inevitables. En este mundo globalizado, podemos decir que hoy en día aprender lenguas se ha convertido en un quehacer social y su orientación didáctica va encaminada a que así se considere.

Sean la enseñanza de la gramática, las nuevas tecnologías, el aprendizaje en una edad temprana, la enseñanza bilingüe, y la metodología para una educación global, tratados en estos artículos, nuestro aporte a ese proceso largo y complejo que conduce a la comprensión y conquista de un idioma.

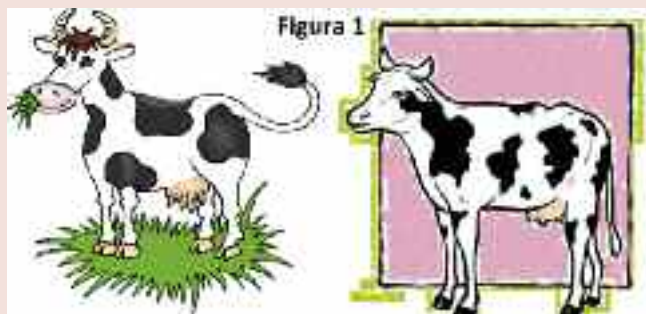
A lo anterior, sumemos la presentación en la Sede del CDL del proyecto internacional «English Profile» de la Universidad de Cambridge, que contempla Ron Martínez en su entrevista.

Los Seminarios Didácticos de Lenguas Extranjeras, con su oferta de cursos, su participación en la Universidad de Otoño y este encarte, quieren brindar al profesorado aquello que sirva de acicate y estímulo a su labor docente. Así mismo, espera que las páginas siguientes abran caminos y alumbren al aprendiz de lenguas extranjeras para continuar en su ardua pero gratificante tarea

# Sólo hay un método para aprender gramática

MARIO GÓMEZ DEL ÉSTAL VILLARINO

Profesor de Español como Lengua Extranjera de la EOI de Leganés



Los amables redactores de esta revista me han pedido que escriba sobre métodos de aprendizaje de la gramática. Aunque se publican numerosos estudios sobre esta cuestión, con un variado abanico de propuestas metodológicas (basadas en la deducción o en la inducción, centradas en *comprender* y no en *producir*, favorecedoras del descubrimiento autónomo de la gramática, etc.<sup>1</sup>), ninguno de ellos, hasta donde alcanza mi extensa ignorancia, llega a entrar en el meollo de la cosa.

Pues es el caso que método para aprender gramática (i.e. *modo de obrar*) sólo hay uno y es el mismo para cualquier lengua y fenómeno gramatical. Ese método no es otro que la **abstracción**, que es justamente lo que caracteriza al lenguaje y a cualquier lengua de las llamadas naturales. La abstracción (del lat. *abstrahere*: alejar, arrancar, sustraer) es la base del lenguaje, del *λόγος* (lengua y pensamiento a la vez) y todos los elementos de la lengua (fonemas, palabras, tiempos verbales, índices sintácticos, etc.) son abstractos.

¿En qué consiste la abstracción? Dicho en lenguaje corriente (que es la única manera de entender algo: ya mirarán ustedes por su cuenta, si les parece, la definición que da el diccionario de la RAE o cualquier otro diccionario de las jergas especializadas), «abstraer» equivale a «hacer como si no». Hacer como si no: tomar la producción de la lengua, el habla, y hacer como si no fueran distintos los innumerables ruidos que se oyen, las incontables cosas que ahí se dan. Por decirlo a lo paradójico pero no por ello menos verdadero, para entender algo hay que desentenderse (*abstraerse*) de casi

todo lo que se oye. Aquí es necesario parar mientes en que eso de ir cazando cuáles son, a lo largo de la cadena hablada, los elementos abstractos que se requieren para entenderse, es algo que se produce en el nivel subconsciente y que explica bien la condición abstracta (no real, no consciente) de los elementos de la lengua. Pero como resulta que las cosas más claras son las más difíciles de ver, aquí procede que expliquemos con cierto detalle en qué consiste esto de la abstracción mediante un ejemplo concreto de procedimiento abstractivo, que sirva, *mutatis mutandis*, para entender cualquier proceso abstractivo del resto de las cosas de la lengua (que no son tales, dicho sea de paso, y justamente por eso pueden funcionar para regir las cosas).

Imaginemos, pues, a un niño de por los dos años en el trance de aprender lo que es una vaca, es decir, la palabra ideal «vaca» que está en el vocabulario del español. Lo más probable, dada nuestra actual configuración del mundo, es que las primeras vacas que se encuentre nuestro niño sean dibujos, como los que aparecen en la Figura 1. Para entender que ambas son *vacas* (es decir, que las dos caen bajo el concepto de «vaca»), el niño deberá hacer como si esas dos vacas de la figura no fueran diferentes. Tendrá que hacer caso omiso de las características individuales de cada una de ellas (por ejemplo, que las pezuñas sean de color rosa o negro, que la cola remate en un mechón negro o no, que los cuernos sean rayados o no, que haya un remolino de pelo entre ellos o no, y así un sinfín de cosas) para quedarse con lo común a ambas. Por ejemplo: «vaca» es «dibujo de animal de piel blanca con manchas negras, dos cuernos, cuatro patas, una cola y cuatro ubres». Algo que, como ustedes ven, no se da en la realidad del niño, en lo conocido por él. Al menos por ahora...

Pero si un día el niño se acerca con sus padres al campo y tiene la oportunidad de ver unas vacas «de verdad» (como las de la Figura 2), la idea de «vaca» que tenía (o que



<sup>1</sup> El lector interesado puede consultar mi antología "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática" en la siguiente dirección electrónica: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm)



Figura 3

le tenía a él) se le irá al traste y deberá reformular-  
la *haciendo como si no* hubiera diferencias entre las vacas que ya conoce: algo como «animal grande y tranquilo, con manchas blancas y negras, cuatro patas, cola, ubres». Un ente no real, no concreto, ajeno a las vacas que se ha encontrado, pero que por eso mismo puede regir, abarcar, servir para dar cuenta de, las vacas que ha conocido (nunca mejor dicho lo de dar cuenta, ya que recuento y concepto van de la mano: sólo se puede contar lo que se sabe lo que es, por ejemplo, «vaca»: «tres vacas»). De la misma tacada, por cierto, su idea de «dibujo» (y todas las demás) se le removerán en consecuencia: por ejemplo, a la de «dibujo» se le añadirá algo como «se puede(n) dibujar animales/todo lo que se ve».

Acompañémosle ahora por la montaña, en su nuevo encuentro con vacas como las de la Figura 3. Una vez más (ya se está acostumbrando) la realidad viene a romper sus ideales y tiene que *comprender* más casos diferentes, hacer como si fueran todos el mismo: «animal grande y tranquilo, con piel de varios colores, cuatro patas, cola y ubres». La *comprensión* lógica del concepto se ha vuelto más abstracta para poder abarcar toda la *extensión* de su aplicación.

Pero seguro que en su caminar por este mundo se irá encontrando con otras vacas, como las de las Figuras 4 y 5, y deberá volver a abstraer, volver a hacer como si no fueran distintas, abstraerse de las diferencias individuales. Paralelamente, sus otras ideas sufrirán cambios importantes en el conjunto de las notas que las componen (la de «estatua» o «muñeco», por ejemplo). La «vaca» ideal se le irá quedando en un puñado de rasgos conceptuales muy generales: algo como «animal grande, de cuatro patas, cola y ubre». Merece notarse aquí, aunque no se atenga al hilo principal de estas razones, que ese conjunto de rasgos que componen el significado de una palabra nunca está cerrado del todo, puesto que forma parte de un conjunto no cerrado tampoco, como es el vocabulario de una lengua natural, en el que están entrando y saliendo constantemente elementos: si no está cerrado el conjunto, no lo puede estar cada uno de sus componentes. En esto se diferencian radicalmente el vocabulario y la gramática, ya que los elementos gramaticales constituyen conjuntos cerrados de oposiciones, como el de los fonemas, el de los mostrativos o el de los pronombres.

Pero lo relevante a nuestros efectos es que la idea de «vaca» (o la de «fonema», «palabra», «tiempo verbal», «acento», «pronombre», etc.) nunca aparece en la realidad, no es real; es necesario darse cuenta de que en el momento en que

las ideas se vuelven reales (es decir, cuando sólo sirven para unas vacas concretas, reales, como en los casos que hemos analizado) es justamente cuando dejan de ser ideas y tiene que formarse un nuevo ideal que comprenda tanto los casos anteriores como los nuevos. Seguro que ya pueden ustedes imaginar el proceso que seguirá nuestro niño para hacerse con las ideas de «toro» y «buey» o, saltando un nivel, con la de «ganado»: hacer como si no. Un niño ideal, por cierto, el que nos ha acompañado hasta aquí, pero de una idealidad hecha real y, por tanto, falsa.

Así pues, uno no se encuentra por ahí con los ideales de la lengua. No están en la realidad, en la conciencia: no se puede hablar de ellos. Yacen en el subconsciente y es gracias a eso por lo que funcionan como tales ideales. El único método para aprenderlos es **abstrayendo**, haciendo como si todas las innumerables efes (fonéticas) que uno oye, fueran la misma F (fonemática); como si todas las incontables veces que aparece un pretérito imperfecto (real), fueran el mismo tiempo (ideal); como si todas las infinitas veces que aparece la palabra *cocodrilo* (en el habla), fueran el mismo COCODRILLO (de la lengua). Aunque es claro que los procesos abstractivos no son iguales para un fonema que para una palabra o para un tiempo verbal (ni iguales cada uno de ellos para lenguas diferentes), lo que también está claro es que los elementos abstractos de la lengua, ideales como son, no aparecen en la realidad: por eso precisamente es por lo que la rigen. Sólo se puede entender lo que es «vaca» cuando uno se ha desentendido de las vacas de este mundo. Sólo se puede entender el funcionamiento de la maquinaria gramatical cuando uno se ha desentendido de las cosas que se dicen, cuando esa máquina ha descendido al subconsciente. No hay otro método. Me encantaría seguir con ustedes reflexionando sobre esto, pero este artículo tiene un límite. Si todavía les quedan ganas, les recomiendo vivamente consultar el libro *Elementos gramaticales*, de Agustín García Calvo, para continuar dándole vueltas.

Así pues, uno no se encuentra por ahí con los ideales de la lengua. No están en la realidad, en la conciencia: no se puede hablar de ellos. Yacen en el subconsciente y es gracias a eso por lo que funcionan como tales ideales. El único método para aprenderlos es **abstrayendo**, haciendo como si todas las innumerables efes (fonéticas) que uno oye, fueran la misma F (fonemática); como si todas las incontables veces que aparece un pretérito imperfecto (real), fueran el mismo tiempo (ideal); como si todas las infinitas veces que aparece la palabra *cocodrilo* (en el habla), fueran el mismo COCODRILLO (de la lengua). Aunque es claro que los procesos abstractivos no son iguales para un fonema que para una palabra o para un tiempo verbal (ni iguales cada uno de ellos para lenguas diferentes), lo que también está claro es que los elementos abstractos de la lengua, ideales como son, no aparecen en la realidad: por eso precisamente es por lo que la rigen. Sólo se puede entender lo que es «vaca» cuando uno se ha desentendido de las vacas de este mundo. Sólo se puede entender el funcionamiento de la maquinaria gramatical cuando uno se ha desentendido de las cosas que se dicen, cuando esa máquina ha descendido al subconsciente. No hay otro método. Me encantaría seguir con ustedes reflexionando sobre esto, pero este artículo tiene un límite. Si todavía les quedan ganas, les recomiendo vivamente consultar el libro *Elementos gramaticales*, de Agustín García Calvo, para continuar dándole vueltas.



Figura 4



Figura 5

# Entrevista a RON MARTÍNEZ, especialista en vocabulario de la Universidad de Nottingham

AURORA CAMPUZANO

*Ron Martínez es norteamericano y profesor de idiomas. Ha escrito varios libros de texto para el aprendizaje de idiomas, y actualmente esta terminando la tesis en la Universidad de Nottingham, orientado por los renombrados investigadores Norbert Schmitt y Michael McCarthy. Es un joven investigador apasionado por el campo del vocabulario al que califica, a diferencia de la gramática, como «un mar sin fin para el alumno».*

**¿Cuál es el campo de trabajo en el que ha centrado su investigación?**

El campo del léxico y del vocabulario en concreto. Cuando empecé mi labor profesional como profesor de idiomas percibí que, a diferencia del campo de la gramática, el vocabulario de un idioma extranjero resulta en cierta medida caótico, infinita para el alumno. Decidí trabajar en este ámbito porque, a pesar de que hay bastantes avances en investiga-

ción académica concentrada en asuntos léxicos, queda mucho por hacer. Todavía hay demasiadas lagunas.

**Póngame un ejemplo.**

Se sabe que, en general, el hablante nativo y adulto de lengua inglesa conoce un promedio de veinte mil palabras. Pero al respecto se plantean algunas dudas: ¿Qué significa exactamente «saber» una palabra? Es más -y este apartado es el que actualmente me interesa-, ¿qué es exactamente una «palabra»? En castellano, por ejemplo, no es lo mismo decir «va» que «que va», verdad? O «mejor» que «a lo mejor». Yo definiendo que estas expresiones representan significados completamente distintos y, por lo tanto, son «palabras» totalmente diferentes.

**¿Y cómo ha materializado estas premisas?**

Creando una lista de estas composiciones léxicas, llamadas en mi investigación «phrasal expressions». Además, quiero explorar la diferencia entre este campo léxico y el conocimiento «convencional», o sea, el de palabras sueltas.

**Los métodos de aprendizaje actuales**

**¿Qué opina de la metodología que se utiliza en estos momentos en la escuela? ¿Hay algún sistema educativo que valore especialmente el aprendizaje de lenguas extranjeras?**

En realidad, me parece que actualmente hemos ido más allá de metodologías fijas o estáticas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hubo un tiempo en que se recurría a «modas» en la metodología, pero hoy, creo, se ha creado una masa crítica de técnicas y métodos que se saben que funcionan -dependiendo del contexto pedagógico-, y que los profesores eligen y adaptan. Lo más importante es no escoger un método dado solo porque está de moda, o porque es lo más «moderno» o actual. En realidad, todo depende del perfil del alumnado, el país, cultura... y en este contexto hay que elegir la metodología adecuada.

**¿Qué carencias cree que tienen los alumnos de enseñanza básica y secundaria en estos momentos a la hora de aprender una primera o segunda lengua extranjera?**

Para empezar, todavía no se ha encontrado en equilibrio



Ron Martínez, especialista en vocabulario de la Universidad de Nottingham

ideal entre la lengua escrita y la hablada. Es decir, hace tiempo el enfoque era casi siempre la traducción, aprender reglas gramaticales, etc., con poca atención al objetivo principal de los idiomas: la comunicación. Después, a partir de los años 70, más o menos, surgió el así llamado «communicative approach», que parte del principio de que la comunicación es lo más importante en el aula. Después de este cambio, junto con el desarrollo y hallazgo en la lingüística del corpus (análisis por ordenador de grandes cantidades de textos escritos), la importancia dada a la lengua escrita en el aprendizaje formal de los idiomas disminuyó y fue substituida, hasta cierto punto, por la lengua oral. Sin embargo, lo curioso del asunto es que a pesar de la presencia incrementada de la lengua oral en el aula, sigue enseñándose a través de modelos escritos. Las dos áreas- la oral y la escrita-, son importantes, y deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma estratégica.

### ¿Y qué papel juegan las nuevas tecnologías en este aprendizaje?

El alumno medio actual tiene acceso a un sin fin de aparatos electrónicos con los cuales consigue comunicarse con mucha gente. Vive en un mundo extremadamente dinámico, con la capacidad de ver, leer y escuchar información en un móvil, por ejemplo. Es algo que hace unos años resultaba inviable. Lo que quiero decir es que, algún día, tendremos que integrar mejor todas las informaciones y recursos que existen en el mundo en el que nuestros alumnos ya manejan muy bien, en nuestras clases de forma cotidiana.

### ¿Que impacto esperas que tu trabajo logre en la enseñanza de idiomas?

Espero que el listado de «phrasal expressions» que he desarrollado sirva para añadir un elemento que considero esencial en el léxico y que merece un lugar estratégico en la lectura, las evaluaciones, y la enseñanza en general. Le pongo un ejemplo: está claro que «might» es diferente de «might as well», pero hoy se concibe esta frase como si fueran tres palabras sueltas, y en realidad no lo son.

### ¿Qué tiene que ver tu investigación con el proyecto «English Profile»?

English Profile tiene como objetivo principal desarrollar, para la lengua inglesa, una lista lingüística más detallada que la que aparece en los niveles y escalas del «Common European Framework of Reference» (CEFR). Mi trabajo les ha ayudado a validar su propio trabajo comparándolo con un listado de vocabulario de inglés estructurado por niveles. La lista que yo he desarrollado también incluye datos sobre la frecuencia de cada frase en el corpus British National Corpus (BNC) y, por lo tanto, es posible comparar elementos léxicos que supuestamente son más básicos o más avanzados.

### ¿Cuál va a ser el próximo paso?

He adaptado un examen de vocabulario que ya existe, el «Vocabulary Levels Test», y he introducido, además de las palabras que ya tenía, fraseología, es decir, las «phrasal expressions» del listado que había desarrollado. Creo que el producto final va a consistir en una prueba que mide mejor la capacidad léxica del alumno. Pronto tendré resultados y ¡espero que sean buenos!

#### [Ninth English Profile seminar held in Madrid](#)

#### [News and Events](#)

Monday, 20 December 2010 13:52

On the 22nd and 23rd of October, English Profile held its ninth seminar at the [Colegio de Doctores y Licenciados \(CDL\)](#) in Madrid. Hosted by English Profile partner [Complutense University](#), this was the first in our new series of 'pedagogic' seminars where the focus of discussion is aimed at explaining how English Profile will directly benefit the English Language Teaching community. Speakers presented the Programme's latest findings in a way which allowed teachers and other ELT professionals to see how these findings can feed into pedagogy, i.e. how English Profile is useful in practical ways for teaching, rating, syllabus design, etc... Speakers at the event included:

- Roger Hawkey, who spoke about the [Common European Framework](#) and English Profile's place within it.
- Annette Capel, who presented English Profile's vocabulary resource, the [Wordlists](#), a fantastic interactive online resource for teachers. From early 2011, this resource will be freely available to all English Profile Network partners; please [click here for the preview version](#). In her presentation, Annette also spoke about the [Cambridge English Profile Corpus](#) which so many of our partners are helping to collect, and discussed why this corpus is a useful resource for the classroom.
- Ron Martinez, who talked about his validation work on the Wordlists project, and specifically addressed the question of how learners use phrases.
- Angeliki Salamoura of [Cambridge ESOL](#), who discussed the notion of criterial features and lexico-grammatical features which appear in learner discourse at different levels of the CEFR and help to identify and define those levels. She looked at how criterial features and other EP findings can be helpful in assessing students' work.
- Joanne Neff of Complutense University, who discussed the process of creating descriptors for university level EAP learners.

Both days were a great success, with many participants showing their enthusiasm by joining the English Profile Network. We look forward to the next of these seminars, which is to be held in the Czech Republic in autumn 2011.

Last Updated on Wednesday, 22 December 2010 11:57

# Metodología para la educación global

CARMEN SÁNCHEZ SÁNCHEZ-MÁRMOL

Vocal de Lenguas Extranjeras de la Junta de Gobierno del CDL

El proceso «enseñar-aprender» una lengua extranjera engloba múltiples factores en los que se apoya para llegar a buen fin. De entre todos destacamos la metodología, que da título a este artículo, que compendia teoría efectiva además de la práctica acorde con ella y reclama coherencia para su aplicación en el aula. Educamos para la vida en una sociedad global.

## Cómo se aprende una lengua

La existencia de teorías varias sobre el aprendizaje de lenguas, al día de hoy, no es óbice para poder destacar algunos elementos comunes que arrojan la luz necesaria a la hora de fundamentar la metodología propuesta.

Lo primero es el reconocimiento del papel del INPUT lingüístico en este proceso. Es evidente que la exposición a la lengua es imprescindible para la adquisición de un idioma y se constata como aquellos que tienen la oportunidad sumergirse más en ella llegan a dominarla mejor. Con este motivo, se organizan viajes e intercambios para estudiar en el país, se ven películas y se leen libros en ese idioma, se practica con nativos, etc. Así mismo, los centros educativos buscan impartir más horas en la lengua extranjera a través del estudio de otras materias y se transforman en bilingües o multilingües.

Sin embargo, el input lingüístico ha de ser procesado mentalmente por el individuo para llegar a la comprensión del mensaje, reelaborándolo de manera personal y creativa. Para ello es clave presentar una metodología abierta y flexible que abarque, lo más posible, las diferentes características personales y el esquema mental de cada aprendiz y, de esa forma, facilitarle el proceso.

Una lengua necesita, así mismo, de una práctica: OUTPUT. A pesar de las diferentes posiciones teóricas, lo cierto es que aquellos métodos que centran su aprendizaje en la interacción, basada en el contenido, han obtenido mejores resultados. La actuación interactiva supone que, desde el principio, el individuo, como persona, se comunique expresando sus ideas y sus sentimientos en una lengua que no es la suya propia. Por tanto, no ha de extrañarnos el éxito de los métodos de enseñanza que contemplan un enfoque humanístico ya que al expresar ideas, pensamientos, circunstancias y sentimientos personales estamos comunicándonos realmente en esa

lengua, lo que reaviva la motivación intrínseca para seguir aprendiendo.

## El hablante como agente social

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el uso de la lengua, que incluye su aprendizaje, lleva implícito una serie de competencias que los individuos desarrollan como agentes sociales.

La actividad lingüística se realiza por individuos concretos y acontece en un contexto social determinado, y es este contexto social es el que le da su verdadero significado.

Estas dos vertientes, la personal y la social, estarán presentes a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje y requiere de una metodología que contribuya favorablemente a una educación que lleve al entendimiento en una sociedad globalizada.

Así mismo, si contemplamos el lenguaje como un quehacer social, el aspecto interactivo y comunicativo de la lengua se perfila como algo esencial. La importancia que ha adquirido la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje evidencia que este aspecto lingüístico es más decisivo de lo que parece para mostrar un dominio de la lengua a la hora de la interacción. Aquellos usuarios avanzados que han adquirido un amplio léxico y un buen dominio de la fonología, sintaxis y morfología, a veces, tienen dificultad en el uso de la lengua, que también requiere saber interpretar peticiones, responder adecuadamente, saber disculparse, interpretar el humor y la ironía, etc.

## Las características personales y su influencia en el aprendizaje

Las destrezas interculturales, que incluyen la habilidad de afrontar de forma correcta aquello que se encuentra implícito en el discurso de un hablante nativo, son parte de las características cognitivas del individuo. Por eso, a la hora de proponer una tarea el Marco Europeo nos advierte de la importancia que tiene el tener en cuenta tres tipos de factores en el aprendizaje: Los cognitivos, los afectivos y los lingüísticos.

El nivel de desarrollo de recursos lingüísticos de la persona, así como otras características cognitivas, son factores que generalmente se han tenido en cuenta a la hora de elaborar

una propuesta para el aula, mientras que los factores afectivos han sido mucho menos considerados, por eso mencionaremos aquellos que considera el Marco Europeo en su capítulo siete: La autoestima, el estado físico y emocional, la actitud y la motivación.

Las corrientes educativas actuales han comprobado que la influencia que tiene en el aprendizaje estos factores afectivos es decisiva: Una imagen positiva de sí mismo y la falta de inhibición contribuyen a la realización de la tarea con éxito. De la misma forma que la seguridad en sí mismo del aprendiz le llevará a asumir el control de la interacción cuando sea necesario.

También una actitud positiva, el interés y una mentalidad abierta para ensanchar su visión del mundo y abrirse a otras culturas y formas de pensar, llevan al estudiante a que su aprendizaje sea mejor y hace que le sitúe en una posición intercultural que le predisponga al entendimiento con otros pueblos.

Otro factor afectivo que se debe tener en cuenta, corresponde al estado en el que se encuentra el individuo. El estado, tanto físico como emocional, hace que la persona se sienta o no relajada ante la tarea propuesta y contribuye a que la aborde con éxito. Por tanto, es positivo proponer actividades en las que los alumnos se encuentren de forma relajada y se expresen sin una presión emocional.

Por último, el factor afectivo más tratado por los pedagogos ha sido la motivación. Sabemos claramente que es la motivación intrínseca del alumno lo que le lleva realmente al interés por realizar la tarea propuesta. Pero ¿cómo podemos despertar esa motivación? En primer lugar, la tarea debe ser relevante para el estudiante, que tiene que comprender su finalidad. El contenido en estudio debe situarse dentro de un contexto que le proporcione sentido y relacione con el mundo real. Así mismo, el estudiante debe controlar su aprendizaje para sentirse motivado intrínsecamente. Por eso es esencial que el profesor de a conocer los objetivos propuestos para cada unidad y que el alumno pueda autoevaluarse el grado de consecución de los mismos.

### Rasgos de una metodología actualizada.

Destacamos los rasgos que presenta esta metodología:

- **Contempla el aprendizaje como un proceso** a lo largo de la vida y pretende que el alumno sea agente de su propio proceso. Aprender a aprender se convierte en una necesidad, de ahí la importancia de las estrategias dirigidas a que el alumno asuma el control de su aprendizaje.
- **Es un aprendizaje integrado** que incorpora diversos aspectos todos ellos interrelacionados en la UNIDAD DE TRABAJO: Es un enfoque interactivo pero se basa en el contenido, de ahí la importancia de la metodología CLIL (AICLE/AICOLE) y del Método de Proyectos. In-

corpora el desarrollo de todas las competencias básicas/clave. Asume otros objetivos educativos más amplios generalmente expresados en el Proyecto Educativo del Centro.

- **Pretende desarrollar en cada alumno todas sus capacidades** y tiene en cuenta la diversidad de cada individuo en una escuela inclusiva. Por eso favorece la flexibilidad y desarrolla modos de hacer diversos, aplicando teorías adecuadas como la teoría de las Múltiples Inteligencias.
- **Es una metodología humanística** que considera a la persona en su totalidad, por tanto busca desarrollar dimensiones cognitivas y afectivas. Se subraya la importancia de la personalización y la expresión individual a la hora de la adquisición de un idioma.
- **Tiene en cuenta los diversos aspectos lingüísticos:** Fonológico, gramatical, léxico, pragmático. Y aspectos del uso de la lengua como fluidez, flexibilidad, coherencia y precisión (MCER 7.3.1)
- **Considera a cada alumno un agente social** que mira al mundo, a los demás y después actúa. Como consecuencia se otorga gran importancia a la interacción y se promueve un enfoque socio-educativo en la enseñanza.
- **Desarrolla la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad**, puesto que son factores claves para formar individuos libres que sepan interpretar y mejorar nuestro mundo. El desarrollo de estos aspectos se plasma en la realidad del aula no sólo en Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, donde es más fácil no caer en un aprendizaje memorístico y automatizado, sino en todas las etapas educativas, proponiendo ejercicios que lleven a la investigación y a la búsqueda de diferentes soluciones.

### El quehacer en el aula

Las premisas plasmadas en este artículo pueden parecer ambiciosas y difíciles de llevar a la práctica cotidiana. Sin embargo, todo depende de cómo nos situemos y el enfoque que adoptemos. El deseo de dar respuesta coherente con los principios expuestos, nos llevará a seleccionar nuestros materiales y plantearnos una forma de hacer en el aula llena de matices educativos. Por eso, hemos querido terminar este artículo describiendo una actividad. Es un ejemplo limitado, ya que sólo encierra unas horas de trabajo y se engloba en una unidad más amplia, pero nos muestra unos elementos que si los analizamos a la luz de los rasgos mencionados, nos podrían ayudar a comprender lo anteriormente expuesto.

Con la descripción de esta actividad concreta se pretende, también, proponer al profesor de lenguas un mundo lleno de recursos y de numerosas posibilidades, que hace de nuestra profesión algo fascinante.

ACTIVIDAD

EL REGALO DE UNA CANCIÓN

(Esta actividad se inserta en la unidad de trabajo «We communicate».)

- **Idea eje de la Unidad:** Profundizar en el valor de la comunicación y ser conscientes de las diversas posibilidades del ser humano para comunicarse.
- **Idea eje de la Actividad:** Experimentar el valor comunicativo y cultural que puede encerrar una canción.
- **Idioma:** Inglés. (Se puede adaptar a otros idiomas)
- **Nivel:** 1º de Bachillerato
- **Número de alumnos por clase:** 30
- **Tiempo:** tres o cuatro horas lectivas dependiendo del grupo.
- **Materiales:** - Caja de regalo con las diez copias de la canción en tiras dentro.
  - Copias de la canción «What a Wonderful World» de la siguiente manera:
    - 10 copias (tamaño 14) de la canción, cortadas en tiras y sujetas con un clip. . Una copia (tamaño 36) de la canción, cortada en tiras grandes.
    - 30 copias (tamaño 12) de la canción completa.
    - CD de la canción.
    - Vídeos: <http://www.youtube.com/watch?v=RAZqjsSZphE> con imágenes acordes a la letra. / <http://www.youtube.com/watch?v=xotoDy5806Y> con la actuación de Louis Armstrong cantando «What a Wonderful World».
  - Masilla adhesiva (Blutack). / Folios (Blancos o de colores). / Pizarra y tiza.
- **En clase** (todas las sesiones se imparten en inglés):
  - Muestra la caja y anuncia que ha llegado un regalo para toda la clase. Pide que recuerden sus sentimientos cuando recibieron algún regalo e invita a que los expresen con una palabra: «Me sentí sorprendido, alegre, emocionado, etc.»
  - Divide la clase en grupos de tres. Abre la caja y comenta el regalo que Louis Armstrong nos hizo con la canción «What a Wonderful World».
  - Divide la clase en grupos de tres y reparte a cada grupo una copia de la canción cortada en tiras y pide que la ordenen lógicamente sin escuchar la canción.
  - Reparte las tiras grandes (tamaño 36) individualmente a diferentes alumnos. Indica que, mientras se escuche la canción, cada uno de estos alumnos deberá levantarse al escuchar su fragmento y pegar su tira grande en la pizarra. Los otros alumnos irán comprobando si el orden en el que pusieron la letra era el correcto. Se escucha la canción por primera vez siguiendo lo indicado.
  - Reparte individualmente las copias de la canción completa.
  - Pide a los alumnos que subrayen los adjetivos que encuentren en la letra y da un tiempo para trabajar el léxico y reparar el uso del adjetivo en la lengua inglesa.
  - Visiona el vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=RAZqjsSZphE> con imágenes, para escuchar la canción por segunda vez en silencio.
    - Pide a los alumnos que, individualmente o en grupos pequeños, inventen una estrofa de cuatro líneas siguiendo la estructura de la estrofa de la canción que comienza «I see...» y que debe reflejar algo por lo que el mundo les parezca maravilloso. Las estrofas se escriben en folios con letra grande y se colocan en la pared.
    - Eligen dos alumnos para que lean las estrofas, poniendo énfasis en la entonación y pronunciación correctas. Después de cada una la clase repite: «And I say to myself, what a wonderful World»
    - Visiona el vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=xotoDy5806Y> en el que Louis Armstrong interpreta la canción.
    - Pide a los alumnos que busquen información sobre la biografía de Louis Armstrong, el Jazz, sus orígenes y otros tipos de música negra (Se puede distribuir estos apartados por grupos). Invita a que busquen una canción de este tipo de música.
    - Organiza la clase para que cada alumno exprese oralmente la información recopilada sobre el tema.
    - Escoge dos o tres alumnos para que escriban los datos que se vayan aportando en la pizarra bajo los diferentes epígrafes: Biografía, orígenes de la música negra americana, el Jazz, otros estilos.
    - Pide que escriban un texto informativo con los datos aportados (individualmente o en grupos pequeños)
    - Corrige los textos y lee en alto el que te parece mejor estructurado.
    - Termina la actividad con la audición de alguna de las canciones de música negra americana que han aportado los alumnos.

**Bibliografía**

- «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» Instituto Cervantes 2002. Adaptación española de «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*» Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- «How Languages are Learned» P. M. Lightbown and N. Spada. Oxford University Press 2010 (Third edition)
- «Motivating Language Learners» G. N. Chambers. Multilingual Matters LTD 1999
- «Sociocultural Theory and Second Language Learning» J.P. Lantof. Oxford University Press 2000
- «CLIL across Educational Levels» E. Dafouz and M. Guerrini. Richmond Publishing. 2009
- «Classroom Dynamics» J. Hadfield. Oxford University press. New edition 2009

**WHAT A WONDERFUL WORLD!**

I SEE TREES OF GREEN,  
RED ROSES TOO  
I SEE THEM BLOOM  
FOR ME AND YOU

AND I THINK TO MYSELF  
WHAT A WONDERFUL WORLD.

I SEE SKIES OF BLUE  
AND CLOUDS OF WHITE  
THE BRIGHT BLESSED DAY,  
THE DARK SACRED NIGHT

AND I THINK TO MYSELF  
WHAT A WONDERFUL WORLD.

THE COLORS OF THE RAINBOW  
SO PRETTY IN THE SKY  
ARE ALSO ON THE FACES  
OF PEOPLE GOING BY  
I SEE FRIENDS SHAKING HANDS  
SAYING «HOW DO YOU DO»  
THEY'RE REALLY SAYING  
«I LOVE YOU»

I HEAR BABIES CRYING,  
I WATCH THEM GROW  
THEY'LL LEARN MUCH MORE  
THAN I'LL EVER KNOW

AND I THINK TO MYSELF  
WHAT A WONDERFUL WORLD  
YES I THINK TO MYSELF  
WHAT A WONDERFUL WORLD

**QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO**

VEO LOS ÁRBOLES VERDES,  
ROSAS ROJAS TAMBIÉN  
LAS VEO FLORECER  
PARA TÍ Y PARA MÍ

Y ME DIGO A MI MISMO  
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO

VEO EL CIELO AZUL  
Y NUBES BLANCAS  
EL BENDITO BRILLO DEL DÍA,  
LA SAGRADA OSCURIDAD DE LA NOCHE

Y ME DIGO A MI MISMO  
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO

LOS COLORES DEL ARCOIRIS  
TAN BONITOS EN EL CIELO  
ESTÁN TAMBIÉN EN LAS CARAS  
DE LA GENTE QUE PASA  
VEO AMIGOS DÁNDOSE LA MANO  
DICIENDO «QUÉ TAL ESTÁS»  
EN REALIDAD ESTÁN DICIENDO  
«TE QUIERO»

OIGO A LOS BEBÉS LLORANDO,  
LOS VEO CRECER  
ELLOS APRENDERÁN MUCHO MÁS  
DE LO QUE YO NUNCA SABRÉ

Y ME DIGO A MI MISMO  
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO  
SÍ, Y ME DIGO A MI MISMO  
QUÉ MUNDO TAN MARAVILLOSO

LOUIS ARMSTRONG

# Efectos del aprendizaje del inglés en la Educación Infantil sobre el rendimiento posterior

PAULA PILAR GAY FERNÁNDEZ

Doctora en Ciencias de la Educación

Tras varios años de experiencia en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera (inglés), surgió en mí la inquietud de llevar a efecto un estudio en el que se pudiera facilitar el aprendizaje y la enseñanza del inglés en preescolar y en las etapas posteriores de la educación. El aprendizaje del inglés en la actualidad es de una gran importancia por varias razones:

- El comienzo a edades tempranas como es en la educación infantil, como etapa clave para alcanzar el dominio lingüístico.
- La entrada de España en la Unión europea
- El aumento de empresas foráneas en España.
- El acceso a las enseñanzas universitarias establece por primera vez un ejercicio específico sobre lengua extranjera, en el que se valorará las destrezas orales.
- La movilidad de estudiantes de educación superior con el nuevo plan Bolonia.

**La enseñanza bilingüe del inglés** en los colegios públicos empezó a impartirse en el curso 1.996/97, dentro del convenio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con el British Council, seleccionando *diez colegios públicos* como pioneros en la implantación del inglés. El Convenio del MEC se prolongó más tarde, en un nuevo Convenio de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con el British Council, mediante el cual, se incrementó extraordinariamente el número de colegios de la Región que implantaron la enseñanza bilingüe español-inglés a partir de 2.004 (BOCM, 9 de marzo de 2.004) y extendiéndose a los colegios privados concertados en el curso 2008-09.

## Investigaciones sobre la relación entre la edad y el aprendizaje de una segunda lengua

Según la literatura, es muy amplia la gama de opiniones sobre si aprenden más y mejor los estudiantes de menor edad o los de mayor edad; sobre quienes alcanzan mayor competencia oral o competencia escrita; sobre quienes aprenden más y/o mejor a corto o a largo plazo; o sobre si el aprendizaje es más rápido o más completo en contextos naturales o en el contexto formal de la escuela.

Aproximadamente hace 50 años ya se estaba hablando de la existencia de un periodo crítico como periodo propicio para la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas (Lenneberg, 1967). Según algunos estudios, los niños mayores adquieren más deprisa la morfosintaxis en estadios tempranos que los niños más pequeños, cuando el tiempo y la exposición son constantes, y los niños que empiezan superan en rendimiento a los adultos que comienzan, a largo plazo (Krashen, 1979). Hay estudios en Cataluña y País Vasco que confirman que a igual edad y distinto número de horas, los que empezaron antes obtienen mejores resultados (Muñoz, 2.003) y que el aprendizaje del inglés tiene efectos positivos en el grado de competencia logrado e incluso favorece el desarrollo de la competencia escrita en las otras dos lenguas, castellano y eusquera (Cenoz, 1998).

Mi estudio viene a confirmar esto al poner de manifiesto la existencia de varios factores (personales, escolares y sociales) que influyen directamente sobre el aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, en las etapas de infantil y primaria. Dentro de los personales elegí para este estudio la *edad de inicio del aprendizaje*; de los escolares, *el tiempo de exposición a la asignatura*; y dentro de los sociales, *el tipo de colegio y su localización geográfica* dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid.

El problema se define del modo siguiente: *¿Influye la iniciación temprana (educación infantil) de la enseñanza del inglés en el dominio de esta lengua al finalizar el primer curso de educación primaria y a la terminación de esta etapa educativa?*

Otras de mis investigaciones dan respuesta a las preguntas de si los alumnos que comienzan el aprendizaje del inglés en educación infantil con horario de más de 5 horas a la semana, logran en educación primaria, un mayor dominio que los alumnos con horario menor. Si el tipo de colegio y su localización geográfica dónde los alumnos aprenden inglés tempranamente influye en el nivel de dominio de esta lengua y en las etapas educativas posteriores.

Por lo tanto, elegí dos grupos para la comparación de las medias, *el experimental y el control*, definidos en función de si han sido expuestos al inglés desde la educación infantil o no respectivamente, para determinar posibles efectos de las variables independientes como la edad, en el dominio del in-

glés de los alumnos que estaban cursando educación primaria. Dentro del grupo experimental se comparó dentro de los colegios privados los que empezaban a los 2 años y los que lo hacían a los 3. También comparar los *colegios privados* dónde los alumnos empezaban el aprendizaje del inglés desde los 3 años, con los únicos diez *colegios públicos bilingües pioneros del Convenio del Ministerio con el British Council*, que llevan más de 10 años impartiendo inglés desde los 3 años.

Primero pasé una encuesta a algún miembro del equipo directivo de cada colegio, para conocer las características de la enseñanza del inglés en educación infantil y primaria. (edad de comienzo, horas por semana...) y con el fin de evaluar a los alumnos les pasé las pruebas de dominio de la lengua inglesa al inicio y la final de la educación primaria, aplicadas a una clase de 2º y a otra de 6º de cada colegio. La muestra fue de 62 colegios de la Comunidad de Madrid, con un total de 2.852 alumnos matriculados y evaluados en el primer trimestre del año escolar 2.006-07.

**Tabla 1. Nº de alumnos en la muestra por tipos y cursos de primaria. Curso 2006/07**

Titularidad del colegio	2º E. P.	6º E.P.	Total
Privado	354	349	703
Privado concertado	654	682	1336
Público	410	403	813
Total	1418	1434	2852

**Los resultados**

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de los grupos experimental y de control, considerando conjuntamente los alumnos de 2º y 6º, en la prueba de dominio general y en las subpruebas de destrezas de comprensión oral, lectura y escritura.

Tanto en la prueba general como en las subpruebas de competencia oral y escrita, la media del grupo experimental es superior en más de 2 puntos a la del grupo de control, y en lenguaje oral la diferencia es de 3.14 puntos. Es decir, *los alumnos que comenzaron el aprendizaje del inglés en la educación infantil lograron en la educación primaria un rendimiento en esta materia significativamente superior al de los alumnos que no comenzaron el aprendizaje del inglés en la etapa señalada.*

En la tabla 3 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas en la prueba de dominio general de inglés y subpruebas de los grupos que comenzaron el aprendizaje a distintas edades.

En 2º curso en las pruebas de competencia oral es de 1.35 puntos superior. Es decir, los alumnos que comenzaron a aprender inglés entre los 2 y 3 años, lograron un mayor dominio en la competencia oral que los que comenzaron a los 3 años o más.

En la tabla 4 se presentan las medias y desviaciones típicas de los grupos *experimental* y *de control* en la prueba de dominio general y en las subpruebas de destrezas de comprensión oral, lectura y escritura de los alumnos con horario de 1 a 5 horas y de 6 horas o más.

**Tabla 2.**

	Dominio global de inglés			Competencia en lenguaje oral			Competencia en lenguaje escrito		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
Experimental	1335	13,97	4,11	1335	14,31	4,45	1335	13,64	4,45
Control	1517	11,38	4,19	1517	11,17	4,59	1517	11,59	4,51

**Tabla 3.**

		Dominio global de inglés			Competencia en lenguaje oral			Competencia en lectura y escritura		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
2º	2 años	116	13,70	3,43	116	14,84	3,60	116	12,57	3,87
	3 o más	163	12,66	3,22	163	13,49	3,86	163	11,85	3,51
6º	2 años	112	17,50	2,03	112	17,59	2,47	112	17,41	2,23
	3 o más	165	17,07	2,48	165	16,92	3,04	165	17,24	2,66

Tabla 4.

	Horario en educación infantil	N	X	S
<b>Dominio global</b>	de 1 a 5 horas	398	10,30	3,51
	de 6 horas a más	287	14,24	3,58
<b>Competencia oral</b>	de 1 a 5 horas	398	10,84	4,32
	de 6 horas a más	287	15,63	3,73
<b>Competencia escrita</b>	de 1 a 5 horas	398	9,77	3,59
	de 6 horas a más	287	12,86	4,02

Tanto en la prueba general como en las subpruebas de dominio del inglés, la media del grupo de alumnos con más número de horas por semana es superior en más de 3 puntos a los que comenzaron con menos horario. Es decir, *los alumnos que comienzan el aprendizaje del inglés en educación infantil y tienen un horario en inglés de más de 5 horas a la semana, logran, en educación primaria, un mayor dominio del inglés y de las competencias oral y escrita que los alumnos que tienen un horario menor de 5 horas.*

La siguiente tabla 5 nos muestra los 29 colegios que se tomaron dentro del grupo experimental, es decir, aquellos co-

Tabla 5.

Zonas / titularidad	Grupo experimental			Total
	Público	Concertado	Privado	
<b>Capital</b>	3	4	5	12
<b>Noroeste</b>	2	3	5	10
<b>Sureste</b>	3	2	2	7
<b>Total</b>	8	9	12	29

legios que llevaban más de diez años impartiendo inglés desde la educación infantil.

La escuela concertada ha obtenido el nivel más bajo en todas las zonas de la Comunidad de Madrid, destacando como especialmente bajos sus resultados en la zona sureste. La privada y pública alcanzan un nivel similar en la zona capital siendo ambas en la zona noroeste dónde tienen puntuaciones más altas. En la escuela privada se han obtenido los resultados más bajos en la zona sureste mientras que en la escuela pública, en la capital.

En el siguiente estudio se analiza el efecto de otras variables que representan factores socioculturales en el aprendizaje del inglés como es la **variable tipo de colegio**, dentro del grupo experimental.

En la tabla 6 se presentan las puntuaciones de las medias en los cursos 2º y 6º de primaria en los distintos tipos de colegios.

Tanto en la prueba general como en las subpruebas de competencia oral y escrita de los alumnos de 2º de primaria, la media del grupo experimental es superior en el colegio público, con más de 4 puntos con respecto al concertado. En competencia oral 6,65 puntos; en dominio global 5,4; y en competencia escrita, 4,24. La diferencia con respecto al privado, es de 1,12 en dominio global; de 1,70 en competencia oral; y de 0,55 puntos en competencia escrita. Respecto a 6º de primaria, en la prueba general como en las subpruebas de competencia oral y escrita la media del grupo experimental es superior en el colegio público, siendo de 4.09 la diferencia entre el colegio público y el concertado en competencia oral. Sin embargo, las diferencias entre el colegio público y el privado no superan 0.09, siendo la media un poco más alta en el colegio público.

En la tabla 7 se presentan las comparaciones múltiples entre los colegios de distinta titularidad en 2º y 6º de educación primaria. Scheffé.

En 2º curso se encuentran diferencias entre los tres grupos, en cuanto a dominio global de inglés. Se diferencian todos los tipos de colegios entre sí en competencia oral. En competencia escrita los colegios privados y públicos for-



Tabla 6.

	TIPO DE COLEGIO	2° E. Primaria		6°E. Primaria	
		N	X	N	X
<b>Dominio Global</b>	<b>Privado</b>	279	13,09	277	17,24
	<b>Concertado</b>	228	8,78	218	13,77
	<b>Público</b>	178	<b>14,22</b>	155	<b>17,31</b>
	<b>Total</b>	685	11,95	650	16,09
<b>Competencia Oral</b>	<b>Privado</b>	279	14,05	277	17,19
	<b>Concertado</b>	228	9,10	218	13,15
	<b>Público</b>	178	<b>15,75</b>	155	<b>17,24</b>
	<b>Total</b>	685	12,85	650	15,85
<b>Competencia Escrita</b>	<b>Privado</b>	279	12,15	277	17,31
	<b>Concertado</b>	228	8,46	218	14,39
	<b>Público</b>	178	<b>12,70</b>	155	<b>17,40</b>
	<b>Total</b>	685	11,06	650	16,35

Tabla 7.

	TIPOS DE COLEGIO	N (6° E.P.)	Subconjuntos para alfa: .05		N (2° E.P.)	Subconjuntos para alfa: .05		
			1	2		1	2	3
<b>Dominio global de inglés</b>	<b>Concertado</b>	218	13,77		228	8,78		
	<b>Privado</b>	277		17,24	279		13,09	
	<b>Público</b>	155		17,31	178			14,22
<b>Competencia oral</b>	<b>Concertado</b>	218	13,15		228	9,10		
	<b>Privado</b>	277		17,19	279		14,05	
	<b>Público</b>	155		17,24	178			15,75
<b>Competencia escrita</b>	<b>Concertado</b>	218	14,39		228	8,46	12,15 12,70	
	<b>Privado</b>	277		17,31	279			
	<b>Público</b>	155		17,40	178			
	<b>Sig.</b>		1,000	0,9		1,000	1,000	1,000

man un único grupo y ambas se diferencian frente a los concertados.

En 6º curso en dominio global y en competencias oral y escrita los colegios privados y públicos forman un único grupo, es decir, no hay diferencias significativas entre sí, ambas se diferencian frente a los concertados.

### Las conclusiones

La **primera conclusión** referida al papel de la edad en el aprendizaje del inglés es que el estudio confirma de una manera general que el aprendizaje del inglés a una edad temprana influye positivamente en el aprendizaje posterior de esta lengua. Por tanto, *se demuestra que los que empiezan el entrenamiento en preescolar obtienen mejores resultados que los que no lo empiezan o lo empiezan más tarde.*

Así mismo, los efectos positivos fueron superiores en los alumnos que comenzaban a edad más temprana el aprendizaje del inglés en preescolar, tanto en dominio global de la lengua como en competencia oral, si bien no se detectó ningún efecto en la adquisición de destrezas escritas. Esta situación podría explicarse, de una parte, por el hecho de que *el objetivo fundamental en la educación infantil es la comunicación oral* y de otra, por las características del proceso natural de adquisición de la lengua materna en el que predomina la práctica oral, siendo la expresión escrita la destreza más difícil de conseguir en las edades tempranas.

La **segunda conclusión**, el tiempo de exposición, manifestado en el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza del inglés. La exposición al inglés en educación infantil influye de una manera positiva en el rendimiento de los alumnos en primaria, tanto en el aprendizaje global del inglés cuanto en la adquisición de las habilidades orales y escritas.

La **tercera conclusión**, centrada en la influencia del aprendizaje temprano del inglés en el rendimiento posterior varía en función de la modalidad de los centros determinada por su titularidad. Hay que considerar a su vez, que esta influencia está vinculada al efecto de los factores socioeconómicos y socioculturales de los alumnos que, a su vez, diferencian a los centros. ¿Cómo explicar la peculiaridad de un menor rendimiento en inglés de los alumnos que asisten a centros concertados comparados con el obtenido por los alumnos que asisten a los centros privados y a los públicos? Probablemente para la enseñanza de la lengua extranjera, los centros concertados no han contado con los recursos (p.e.: nº de horas) propios de los centros privados ni con los mejor dotados entre los públicos (bilingües).

Los efectos del tipo de colegio se mantienen *al comienzo de la educación primaria* para los tres tipos de centros tanto en *el dominio global como en la competencia oral*. Sin embargo, las diferencias respecto a *la competencia escrita*, sólo aparecen en los centros privados y públicos y no así, en los

concertados. Igualmente los efectos del tipo de colegio se mantienen hasta *el final de la educación primaria*, en los centros privados y públicos, y no así, en los concertados, tanto en *el dominio global como en las competencias orales y escritas*.

Desde mi punto de vista el estudio me lleva a demostrar la importancia de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a edad temprana, dónde es muy importante potenciar primero, el desarrollo de las *destrezas orales* para después conseguir, al final de la educación infantil (3º de educación infantil) y con continuidad en los primeros cursos de la educación primaria, la adquisición de las *destrezas escritas* que exigen la asimilación de un código, el escrito, adicional al hablado, con una serie de exigencias, tanto ortográficas como de gramática, más rigurosas que en la comunicación oral, por lo que *se necesita de mayor madurez para el aprendizaje lectoescritor* y en consecuencia para *alcanzar dicha competencia escrita*.

Mi opinión sobre el resultado obtenido de las pruebas evaluadas en los colegios concertados, dónde los alumnos empiezan su aprendizaje a los 3 años (en algunos colegios a los 2 años actualmente) influye de una manera muy positiva en su aprendizaje de una lengua extranjera. Por supuesto que el resultado de mi investigación no quiere decir que los colegios concertados funcionen peor que los privados o públicos, en los cuales la formación del profesorado y las metodologías son eficaces en todos los colegios independientemente de su titularidad, sino que está en la necesidad de poder aumentar su horario en inglés. También sería muy útil llevar a cabo un *seguimiento lineal del aprendizaje* de esta lengua cuando se pasa de la etapa de educación infantil a la etapa de educación primaria, aunque según la LOE en su artículo 121.4 no establece la coordinación de educación infantil con educación primaria, en cambio sí se recomienda entre educación primaria y educación secundaria.

### Bibliografía

- Cenoz, J. (1998). *Multilingual education in the Basque country*. Jasone Cenoz and Fred Genessee. Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S. Long, M and Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 13, 573-582.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. NY: John Wiley.
- LOE (*Ley Orgánica de Educación*, de 3 de mayo de 2006).
- Muñoz, C. (2003). *Variation in oral skills development and age of onset*. In Gª Mayo, M. P. and Gª Lecumberri M.L. (eds). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, p. 89-108.



tico, etc.) como a las simplificaciones cualitativas de cara a la elaboración del programa correspondiente y al alto nivel de motivación y focalización que cabe siempre esperar por parte de los estudiantes.

El panorama docente e investigador de principios de los ochenta era bien diferente. La instrucción basada en ordenador consistía fundamentalmente en software de tipo individualista basado en ejercicios de práctica para la enseñanza de puntos lingüísticos discretos y el desarrollo de destrezas formales. Estos eran tiempos de conocimiento inerte, en los que no se alentaba o estimulaba el razonamiento, aunque debe reconocerse que este aprendizaje automatizado de lenguas era ya algo menos pasivo que el equivalente con materiales impresos, en cuanto que al menos permitía a los estudiantes interactuar con la máquina de una forma más flexible y vívida a lo largo de las unidades que constituían el programa del curso.

Algún tiempo después, los avances tanto de orden tecnológico como didáctico han conducido a investigadores como Berryman y Streibel a considerar el aprendizaje asistido por la tecnología como un medio válido para impulsar una mayor autonomía y sensibilidad metacognitiva, y también la adquisición de competencias comunicativas. La tecnología educativa de tipo cognitivista tiene como objetivo la puesta en funcionamiento de las facultades mentales de orden superior del estudiante (razonamiento, argumentación, comparación, etc.), partiendo de la base de que «la mente mejor dispuesta para aprehender nuevos contenidos lingüísticos es la mente alerta y motivada por contenidos extralingüísticos». Desde esta perspectiva, se presentan los materiales de aprendizaje de una forma muy afín a como tienen lugar los procesos cognitivos internos del estudiante, favoreciéndose la comprensión y la asimilación razonada y significativa.

Por su parte, los métodos constructivistas enfatizan la habilidad de los estudiantes para resolver problemas prácticos de la vida real. Tienden a concentrarse en proyectos que requieren soluciones a problemas realistas, más que en secuencias instructivas. La aparición de las herramientas colaborativas en el campo de la educación (foros, chat, skype, wikis, blogs, bitácoras, etc.) ha promovido un empuje renovado a la educación a distancia, enriqueciendo sus entornos y abriendo nuevas e imaginativas posibilidades. Dentro del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, existen herramientas de tipo sincrónicas (instantáneas) o asincrónicas (con espera), cuyo valor cognitivo depende más del contexto en el que se incorporan y de la forma en que se integran en el conjunto del proceso de aprendizaje que de sus propiedades intrínsecas.

En los últimos veinte años, el trabajo en materia de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador ha ido dedicándose cada vez más a los sistemas centrados en el aprendiz, en los que se pretende que el estudiante de lenguas esté de una forma u otra activamente implicado en su propio proceso de aprendizaje, buscando datos e información él mismo y utilizando sus diversas facultades cognitivas de forma complementaria, creativa e inquisitiva en una continua negociación con el sistema de objetivos y métodos. Además, la web 2.0 halla su justificación última en la instrumentalidad del lenguaje (en actos comunicativos compartidos) para la consecución de objetivos no lingüísticos. Por último, la posibilidad de alcanzar lugares remotos e integrar a personas que por cuestiones personales u ocupacionales no pueden concurrir a las instituciones educativas convencionales aporta al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador un objetivo de integración y equidad social que viene a culminar su potencial de utilidad.

