

Abriendo puertas al uso auténtico del inglés. Los momentos cotidianos en la escuela

Cristina Corcoll, Carme Flores

En este artículo se presenta una propuesta de introducción del inglés en la etapa de educación infantil que quiere ser coherente con las características y necesidades de la etapa, y efectiva en su papel de enseñanza de la lengua. Esta propuesta pasa por utilizar momentos cotidianos de la escuela que, por su rutina y contexto característicos, los hace especialmente adecuados para trabajarlos en inglés.

PALABRAS CLAVE: lengua adicional, inglés, enseñanza, propuesta de intervención, momentos cotidiano

Inglés, ¿sí o no?

El papel de las lenguas adicionales en la educación infantil ha sido objeto de debate tanto en el Estado español como en las comunidades autónomas con lengua propia desde las primeras iniciativas provenientes, mayoritariamente, del sector educativo privado. Estas propuestas educativas eran, más bien, la respuesta a una demanda de las familias. Las dificultades comunicativas de los padres y madres y sus repercusiones personales y profesionales hacían que el «cuanto antes mejor» fuera una de las prioridades a la hora de elegir escuela o una de las preocupaciones comparadas en la mayoría de reuniones de inicio de curso.

El foco de atención se centraba en el *qué* (una nueva lengua necesaria para el futuro, el inglés) y no en el *porqué* ni en el *cómo*. Los niños y niñas de 5 años decían los cuatro colores, cantaban una canción en el festival de final de curso, saludaban mientras decían sus nombres... ¡Y todo el mundo contento! Para enseñar algunas palabras no era necesaria demasiada planificación ni información. Todo era bien recibido.

Paralelamente a estas iniciativas más superficiales, algunos maestros y algunas familias iniciaron un proceso de reflexión y de justificación que concluyó con una propuesta educativa más fundamentada. Una nueva lengua incorporada de manera natural y significativa en la vida cotidiana de las criaturas en la escuela podía ayudar a desarrollar una actitud positiva hacia el plurilingüismo existente en nuestra sociedad. La comunicación en la escuela y en el entorno y todos los lenguajes (verbal, matemático, visual-plástico, musical y corporal) que la conformaban ya convivían positivamente. De esta manera, la lengua adicional ampliaba esta dimensión comunicativa y se incorporaba como nuevo lenguaje verbal.

Este artículo pretende diferenciar claramente la doble visión inicial de lo que ha sido y es el inglés en la educación infantil a fin de huir de la mala práctica, justificar ciertas reticencias y dar respuesta a tendencias más críticas entorno a la conveniencia de introducir una nueva lengua en la escuela.

Domènech, firme defensor del movimiento de la educación lenta, es una de las personas que han cuestionado la conveniencia del «cuanto antes mejor»: *Hoy día, por ejemplo, el inglés es un tema que preocupa a muchas familias [...] Pues bien: en estos momentos, no hay estudios que permitan afirmar que tenemos mejores resultados cuanto más adelantamos esta asignatura. No existen estos estudios.* (Balagué, 2010)

En este sentido, hay que decir que las aportaciones de las investigaciones sobre el factor edad, llevadas a cabo por un equipo de la Universidad de Barcelona, también han servido para justificar un cierto escepticismo por parte de equipos docentes, a pesar de que las conclusiones iniciales distan mucho de las más recientes. Una primera lectura de los resultados se limitaba a confirmar la no relación directa entre la edad de inicio y los resultados del desarrollo de la competencia comunicativa a largo plazo. Actualmente, las conclusiones insisten en que puede haber efectos significativos si existe, entre otras variables, una intensificación en la inmersión (Muñoz, 2001).

Quizá los primeros argumentos utilizados por parte de los más escépticos se han centrado más en los resultados que en los procesos. Podríamos preguntarnos si existen investigaciones que concluyan que iniciar la plástica o la música más tarde da mejores o peores resultados. Esto no se ha cuestionado nunca, pero sí en relación con el inglés. ¿No deberíamos hablar de experiencias significativas, comunicativas, y adecuadas al ritmo, intereses y necesidades de los niños y niñas? En este sentido, defenderíamos la educación lenta que propone Domènech (2009), pero sin excluir la inmensidad de oportunidades comunicativas entre las que ubicaríamos los momentos de inmersión en una lengua adicional (Flores y Corcoll, 2008).

Por otro lado, la conciencia lingüística que supone el uso de diversas lenguas en la escuela favorece el desarrollo de un mayor conocimiento con respecto a la diversidad lingüística y cultural del mundo. La Comisión Europea (2012) proporciona una justificación marco que, a nuestro parecer, relativiza las posibles dudas en torno a si es necesario o no lo es: *Language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed and foundations for later language learning are laid.*¹

Creemos que esta justificación debería encabezar los diferentes proyectos lingüísticos de centro.

No obstante, si nos quedamos únicamente en el porqué sin analizar el cómo, nos quedamos a medio camino. Es necesario dilucidar qué entendemos por introducir una lengua adicional en la educación infantil. Y es esencialmente ser coherente con la etapa. La lengua es instrumento para desarrollar las diferentes capacidades, para interactuar con el entorno y con los demás, para expresar sentimientos, para experimentar, para jugar, para comenzar a entender la complejidad. Mediante los diferentes lenguajes nos comunicamos: con la lengua adicional hacemos lo mismo. El único reto será la limitación comunicativa de los niños y niñas, que hará necesario el uso de estrategias didácticas específicas que apoyen la comprensión. La naturalidad en el uso continuado de la lengua en un entorno de inmersión hará que, poco a poco, el niño vea útil y significativo el hecho de utilizar la lengua. Los hábitos y las rutinas se convierten, por tanto, en ricas oportunidades de aprendizaje. Es necesario que el equipo docente se coordine y planifique conjuntamente. De este modo, el inglés se *vivirá* en la escuela y, de paso, en casa.

Hacer vivir el inglés en la escuela pasa, necesariamente, por aprovechar momentos cotidianos que se dan al margen de las sesiones con cretas de inglés que se pueden incluir en el horario escolar. Estos momentos pueden ser más o menos cortos en el tiempo, y conllevar más o menos acciones. Ahora bien, en cualquier caso, deberían ser momentos propios de las rutinas que conforman el día a día escolar. Nos referimos a momentos que pueden ir desde lavarse las manos antes de ir a comer, hasta acompañar a las criaturas en sus juegos en el patio –en Flores y Corcoll (2011) nos referimos a ellos como O’CLILS: *Outdoor CLIL at School*–.

Evidentemente, el tipo de comunicación que se genera en cada uno de estos momentos es diferente, pero un adulto que permanece atento puede enriquecerlos verbalmente poniendo palabras a aquello que está ocurriendo, y acompañando al niño en su proceso de aprendizaje a través de la conversación y la interacción.

Así pues, nuestra propuesta facilitaría que la maestra o el maestro responsable de llevar el inglés a la escuela pudiera estar presente en algunos de estos momentos. Este planteamiento permitiría aprovechar los recursos personales y materiales. Y, aún más, creemos que esta presencia debería responder a una planificación detallada que previera todo aquello que *se podría* (no que *se debería*) trabajar en cada uno de estos momentos.

En Corcoll y Flores (2009) y Flores y Corcoll (2011), presentábamos diversos ejemplos de estos momentos cotidianos y de la planificación previa que podrían comportar. En el cuadro 1 se recoge una parrilla que permitiría ordenar estos contenidos.

Para empezar, situamos los contenidos no lingüísticos que permitirían trabajar este momento cotidiano. Es importante que estos contenidos sean el primer elemento porque reflejan la coherencia con la etapa y las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas: no estamos buscando excusas para enseñar lengua; estamos encontrando momentos para utilizarla con sentido. Así, en el caso de aprovechar el momento de la merienda, la maestra o el maestro responsable estará trabajando hábitos y actitudes como los siguientes: comer con educación, tirar los desperdicios a la basura, pedir más, pedir ayuda al adulto, ordenar después de acabar.

Los contenidos lingüísticos que podrían ir vinculados a este momento irían desde la presentación de la merienda (*Today our snack is... bread and chocolate! Yummy!*), hasta pedir a algún niño o niña que se responsabilice de alguna tarea (*Could you take the tray back to the kitchen, please?*), y acompañar a los niños y niñas mientras meriendan (*Mmm, that looks delicious. Do you like it?*).

En ningún caso se trataría de romper la tranquilidad de la merienda o de interrumpir constantemente con preguntas inoportunas; se trataría, sencillamente, de acompañar a los niños y niñas durante este momento e interactuar verbalmente cuando fuera adecuado hacerlo. El sentido de todo ello estaría, pues, en el hábito continuado de estos momentos en inglés.

Con respecto a los recursos, se propone utilizar los recursos materiales de los que disponga la escuela sin repetir lo que ya se está haciendo en otras lenguas, pues de lo que se trata es de *sumar*. Continuando con el ejemplo de la merienda, desde la presentación del *menú* hasta los hábitos y responsabilidades que se trabajarían en inglés serían exactamente los mismos que en el resto de lenguas de la escuela. También los recursos visuales que se pudieron crear podrían ser utilizados fuera de los momentos de inglés.

Incluso las canciones que se suele cantar a la hora de la merienda podrían ser traducidas al inglés, de manera que la misma canción se cante en dos lenguas diferentes. Finalmente, con respecto a la relación con el currículo, es necesario que este elemento no se entienda como delimitador ni poco flexible. Al contrario, se trata de tener un punto de vista de partida compartido entre el equipo de maestros de la escuela: por ejemplo, y en relación con la merienda, qué entendemos por autonomía del niño y cómo la queremos potenciar; qué hábitos queremos que adquieran; qué relación con la alimentación

queremos generar, etc.

Esta reflexión entre maestros puede darse en relación con el marco legal que es el currículo, pero también puede explicitarse en el proyecto educativo de centro. Lo importante es que exista una comprensión compartida de lo que se hace y de por qué se hace, y que todo el equipo de maestros lo conozca y lo acepte, independientemente de la lengua que se utilice con los niños y niñas.

NOTA 1. «El aprendizaje de la lengua en la escuela infantil y en educación primaria es efectivo, dado que es aquí donde se forman actitudes clave respecto a las otras lenguas y las otras culturas, y donde se sientan las bases para el aprendizaje lingüístico posterior» (traducción de las autoras).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALAGUÉ, S. (2010): «Entrevista a Joan Domènech». *Escola Catalana*, núm. 465, pp. 24-28. También disponible en línea en: <www.omnium.cat/ca/article/entre-vista-a-joan-domenech-3970.html>.

COMISIÓN EUROPEA (2012): *Early Language Learning*. <http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/early-language-learning_en.htm>.

CORCOLL, C.; FLORES, C. (2009): «Additional Language Acquisition at Infant School». *APAC*, núm. 66, pp. 35-42. DOMÈNECH, J. (2009): *Elogio de la educación lenta*. Barcelona. Graó. FLORES, C.; CORCOLL, C. (2008): *Aprender una lengua extranjera a l'educació Infantil: un repte per a l'escola* [en línea]. <<http://bit.ly/1wwC9Fj>>. [Consulta: noviembre 2014]

— (2011): «Developing O'CLILS with Very Young Learners». *APAC*, núm. 72, pp. 54-63.

MUÑOZ, C. (2001): «L'aprenentatge de llengües estrangeres: Ja hi dediquem prou temps?». *Escola Catalana*, núm. 377, pp. 6-9.

HEMOS HABLADO DE:

- Comunicación oral de las lenguas extranjeras.
- Comprensión oral de las lenguas extranjeras.
- Enfoque globalizador.
- Comunicación y lenguaje.

AUTORAS

Cristina Corcoll López

Carme Flores Muxí

FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona

cristinacl@blanquerna.url.edu

carmefm@blanquerna.url.edu

Este artículo fue recibido en AULA DE INFANTIL en diciembre de 2013 y aceptado en octubre de 2014 para su publicación.

Aula de Infantil | núm. 78 | noviembre 2014 | 35