



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Las variables que influyen en el aprendizaje del alemán en niños de 4 y 5 años de un aula de inmersión en una Institución Educativa Privada del distrito de Miraflores

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta la bachiller.

Macarena CossioTidow

Asesora: Dra. Clara Jessica VargasD'Uniam

San Miguel, Enero del 2016

Agradecimientos

Gracias a mi mamá y a mi hermana, que estuvieron a mi lado en cada momento y nunca dudaron de mí, incluso cuando yo lo hice.

Gracias a mi papá, por siempre ver en mí a una mujer con grandes sueños y con todas las herramientas para cumplirlos.

Gracias a mis compañeras de trabajo por el apoyo que me dieron durante esta etapa, no lo hubiera logrado sin ustedes.

Gracias a todas las demás personas que me ayudaron y apoyaron en todas las formas posibles.



Índice

INTRODUCCIÓN	1
I. PARTE: MARCO TEÓRICO	
1. ASPECTOS CONCEPTUALES	1
1.1 Primera lengua, desarrollo de la lengua materna y la teoría de Chomsky	1
1.2 La segunda lengua y el bilingüismo	3
1.3 Posturas ante el bilingüismo y sus diferentes efectos	6
2. EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA INFANCIA	8
2.1 Enfoques de enseñanza	9
2.1.1 Enfoques naturales	10
2.1.2 Enfoques tradicionales y enfoques directos	10
2.1.3 Enfoques audio-orales y enfoques situacionales	11
2.1.4 Enfoques comunicativos	11
2.1.5 Un nuevo método: el método de inmersión	13
2.2 Procesos implicados en el desarrollo de una segunda lengua	14
2.2.1 Procesos sociales	15
2.2.2 Procesos lingüísticos	15
2.2.3 Procesos cognitivos	17
2.3 Componentes necesarios para el desarrollo de una segunda lengua	19
2.3.1 Aprendientes y sus variantes	19

2.3.2	Hablantes de la lengua meta y sus variantes	22
2.3.3	Entorno social y sus variantes	24
II. PARTE: INVESTIGACIÓN		
Capítulo I:	Diseño de la investigación	26
Capítulo II:	Análisis e interpretación de los resultados	32
CONCLUSIONES		59
RECOMEDACIONES		61
BIBLIOGRAFÍA		62
ANEXOS		64

INTRODUCCIÓN

“El aprendizaje de segundas lenguas es cada vez una necesidad más patente en las sociedades occidentales” (Vila, 1997, p.15). Nos encontramos en un mundo que se vuelve día a día más globalizado y competitivo, y por ende muchos padres y madres de familia consideran como opción para sus hijos e hijas el aprendizaje de una segunda lengua a una edad temprana, ya que esto los preparará mejor para el futuro.

A lo largo de los años se ha venido dialogando sobre qué estrategias deben utilizarse para enseñar una segunda lengua, qué herramientas deben aplicarse, y en general, cuál método es el correcto y sobretodo cuál es la mejor edad para iniciar con la enseñanza de una segunda lengua.

Durante el tiempo de experiencia laboral acumulada, se ha podido tener contacto con una Institución Educativa en la cual se trabaja la enseñanza del idioma alemán mediante el método de inmersión. Sin embargo, éste es un método que ha sido instaurado hace tan solo 4 años, de modo que sigue estando en un periodo de análisis e investigación.

Por ello, se considera pertinente y fundamental realizar una investigación de esta naturaleza y contrastarlos con la investigación de Wong (1991) quien propone diversos factores que influyen en la diferenciación del aprendizaje de una segunda lengua en las personas y también los diferentes componentes necesarios para este proceso. Entre estos factores se encuentran los sociales, lingüísticos y cognitivos; y

los tres componentes que entran en juego son los aprendientes, los hablantes de la lengua meta y el entorno.

En nuestro país no existen investigaciones que se centren en el aprendizaje del idioma alemán con el método de inmersión temprana, y en específico en nuestra ciudad, no se trabaja en muchas escuelas con este tipo de metodología. Por ello, es importante analizar los factores y variables que influyen en la velocidad del aprendizaje, para así también poder determinar la funcionalidad del método y poder considerar la idea de aplicarlo en diferentes Instituciones Educativas y con diferentes idiomas.

En base a todos estos planteamientos, se buscará responder al siguiente problema de investigación: ¿Qué variables influyen en el aprendizaje oral del alemán en un aula de inicial con niños de 4 y 5 años utilizando el método de inmersión total?

Para poder responder a esta pregunta, se planteó como objetivo general *determinar las variables que influyen en el aprendizaje del alemán en el marco de un aula con metodología de inmersión.*

A su vez, para poder desarrollar una investigación más detallada y que analice las diferentes variables, se optó por plantear tres objetivos específicos que serán expuestos a continuación:

- Analizar las variables del entorno social que influyen en el aprendizaje del idioma oral alemán en el aula.
- Analizar las variables lingüísticas que influyen en el aprendizaje del idioma oral alemán en el aula.
- Analizar las características personales de los niños que influyen en el aprendizaje del idioma oral alemán en el aula.

Se optó por considerar como tercera variable las “características personales” del niño, en las cuales no sólo se consideran factores cognitivos como en un principio lo plantea la autora Wong (1991), sino también aquellos datos como la edad o los rasgos de personalidad que pueden entrar en juego, tales como la timidez, la participación del niño, la madurez, etc.

Es importante resaltar que nos enfocaremos exclusivamente en el aspecto oral, ya que partimos del enfoque mediante el cual el niño en aula de inicial debe ser

introducido al mundo del lenguaje de forma oral y no escrita, pues este es un proceso que se inicia recién en el primer año de primaria. Se sabe que si no se ha desarrollado primero un buen dominio oral del lenguaje, luego se tendrá dificultades para la lectura y la escritura en la etapa escolar.

Al revisar la diferente bibliografía al respecto, como ya se mencionó líneas arriba, no se encontraron investigaciones relacionadas a este método en nuestro país. Sin embargo, hay algunos trabajos que se consideran antecedentes importantes para esta investigación, los cuales serán presentados a continuación.

Como principal antecedente de este trabajo encontramos la investigación realizada por Wong (1991), titulada “Aprendizaje de una segunda lengua en niños: modelo para el aprendizaje de la lengua en un contexto social”. Esta es una investigación que realizó la autora durante una década y media con niños y niñas que aprendían el inglés como segunda lengua.

Los objetivos de la investigación eran comprender la naturaleza del proceso y descubrir cuáles son las razones por las cuáles algunos aprendían la lengua con más facilidad que otros. Como resultado, obtuvo que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua intervienen tres componentes: los aprendientes, los hablantes de la lengua meta y el entorno social. Además, entran en juego tres procesos diferentes: procesos sociales, procesos lingüísticos y procesos cognitivos. De esta forma, se analizó que hay diferentes variaciones en los componentes y los procesos que influyen en el por qué algunos individuos aprenden más rápido una lengua que otros.

Como segundo antecedente se encuentra la investigación de Alcón (2001), titulada “Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula”. Esta investigación se basa en el análisis de cómo la interacción oral en el aula puede ayudar al aprendizaje de una segunda lengua y se analizan las circunstancias del contexto que se dan en aulas en las cuales se aprenden segundas lenguas y cómo estas influyen en la naturaleza de la interacción oral: el contexto es mucho más artificial y la asimetría de poder de los interlocutores.

De esta forma, se llega a la conclusión de que por más que no haya un método claro a ser utilizado, la comunicación y la interacción oral son una pieza clave para lograr el aprendizaje de la lengua meta.

Por último encontramos la investigación de Arnau y Sotés (1996) titulada “La comunicación profesor/a en los programas de inmersión al catalán y al euskara: una comparación”. Esta investigación se centra en analizar las diferentes adaptaciones comunicativas que realizan tanto los docentes como los alumnos durante el primer año del programa de inmersión en dos contextos escolares diferentes.

Dicha investigación es un antecedente importante pues se basa en aulas de inicial con el método de inmersión. Esto se ve reflejado en sus objetivos, en los cuales se proponen analizar las adaptaciones comunicativas que realizan los docentes durante sus clases, es decir los soportes contextuales, las estrategias y las tácticas que utilizan para hacerse entender; comparar el grado de comunicación que establecen las maestras con los alumnos en dos momentos temporales distintos (inicio y fin); y comparar la adaptación comunicativa de los alumnos en estos dos contextos diferentes.

La presente investigación se ha organizado en dos grandes capítulos. En el primero se encuentra todo lo referente al fundamento teórico, definiendo con claridad los conceptos de primera lengua, segunda lengua, las diversas teorías de enseñanza y los procesos y variables que entran en juego en el aprendizaje de una segunda lengua.

En el segundo capítulo se detallará el diseño metodológico y se planteará el análisis de los resultados de la información obtenida a lo largo del periodo de investigación para luego llegar a ciertas conclusiones y recomendaciones finales.

Encontramos como importante aporte práctico de esta investigación el poder tener un panorama más claro de cuáles son las razones que influyen en el proceso de aprendizaje y así poder tomar diferentes decisiones con respecto a cómo mejorar el nivel aprendizaje de esta lengua, de modo que al iniciar la etapa escolar primaria, la diferencia no sea tan marcada y los niños y niñas no tengan dificultades para desenvolverse con normalidad en los diferentes cursos que les tocará afrontar.

Como aporte teórico, esta investigación contribuye a la generación de conocimientos del tema, pues no existen en nuestro país investigaciones de ésta índole.

Aún contando con estos aportes mencionados, hemos detectado como limitación de nuestro estudio que ha sido aplicado durante un periodo muy corto de tiempo. El

estudio podría prolongarse incluso al segundo año de Kindergarten. Por otro lado, se tiene como limitación el tamaño de la muestra, por lo tanto los resultados no se pueden generalizar.



I. PARTE: MARCO TEÓRICO

1. ASPECTOS CONCEPTUALES

Para poder entender el proceso de adquisición de una segunda lengua y qué significa ser una persona bilingüe, es importante comprender algunos conceptos básicos que permiten ubicar cómo funciona la adquisición y aprendizaje de la primera lengua, para luego poder contrastarla con cómo se adquiere una segunda lengua y las similitudes y diferencias que existen entre ambas.

1.1 Primera lengua, desarrollo de la lengua materna y la teoría de Chomsky

Navarro (2009) pone en manifiesto que es importante comprender los procesos de adquisición de la lengua materna para en base a ello poder encontrar los elementos de conexión que hay con el aprendizaje de una segunda lengua, pues esto será de gran ayuda para poder encontrar estrategias que faciliten la enseñanza de las lenguas.

Sin embargo, uno de los misterios más grandes de la lingüística moderna, expone Montrul (2013) es comprender y poder describir el proceso de cómo los niños y niñas desarrollan de forma natural el lenguaje, ya que ellos aprenden a hablar sin instrucción formal alguna. Desde que nacen, los bebés están expuestos a un entorno lingüístico específico, y por ello, alrededor de los tres años ya puede hablar su lengua materna con cierta exactitud y fluidez.

Cuando hablamos lengua materna, Montrul (2013), expone que se refiere a aquella que se aprende desde la infancia en el hogar y con la familia. De esta forma, si un niño nace en Perú, sus padres hablan castellano y desde que nació en su hogar se habla el castellano; la lengua materna de este niño será el castellano.

Es importante reconocer que en la mayoría de los casos, la lengua materna coincide con ser la primera lengua, pero en algunas situaciones puede no darse este caso. Lo importante, como explica Montrul (2013), es entender que el decir primera, segunda o tercera lengua depende del orden y secuencia en la que hemos aprendido una lengua. Por ejemplo, si en casa se aprendió el castellano, en el colegio el alemán y más adelante el inglés, entonces la primera lengua de esa persona sería el castellano, la segunda el alemán y la tercera el inglés.

Por otro lado, Navarro (2009) informa que el autor más influyente para conocer los procesos cognitivos que tienen lugar en el momento de la adquisición de la lengua materna es Noam Chomsky con su teoría de la adquisición de la lengua. Lo más resaltante de esta teoría es el concepto de “Gramática Universal” que hace referencia a los procesos internos por los cuales pasa el niño para poder desarrollar la capacidad del habla. Chomsky afirma que todos los niños y niñas nacen con un sistema gramatical innato que permite que se aprenda la lengua materna, y que éste sistema se va desarrollando y nutriendo mientras el niño o niña va creciendo e interactuando con el mundo que lo rodea. Este sistema gramatical innato al que hace referencia se basa en una gramática general que es inconsciente y que se puede identificar en todas las lenguas y subyace a todas las reglas gramaticales particulares.

Por ello, este proceso de adquisición de la primera lengua se da de manera inconsciente, pues los niños y niñas aprenden a hablar sin ningún tipo de instrucción explícita. Todo este proceso finaliza a la edad de cinco años aproximadamente, que es cuando los niños y niñas de todo el mundo logran hablar su lengua materna con fluidez y sin esfuerzo.

Naturalmente existen otras teorías de adquisición de la lengua materna, pero es la de Chomsky la más acertada en estos tiempos. Aun así, se hará un breve repaso de las otras teorías. La primera de ellas es la Teoría Conductista, en la cual se atribuye el aprendizaje de la lengua a una simple imitación de sonidos y palabras, de modo que los niños y niñas imitan el lenguaje que escuchan de los

adultos. Sin embargo, una contradicción de esta teoría es el hecho de que en realidad solo memorizamos o imitamos palabras pero no frases, pues normalmente se construyen oraciones propias que no han sido oídas previamente.

La segunda teoría es la de que los adultos son quienes enseñan a hablar a los niños. No obstante, esta teoría también tiene incongruencias pues si entendemos a la enseñanza como un proceso en el cual se reflexiona sobre las mismas reglas de la lengua, entonces este es un proceso que se da solo en la etapa adulta y no en la infancia. Esto se afirma ya que en realidad los niños y niñas no son conscientes de lo que son capaces de hacer cuando empiezan a hablar. Es así que en muchas ocasiones un adulto corrige un error en el habla del infante, pero no se centra en la explicación de por qué razón ese era un error.

La tercera teoría es la denominada “madresía”, en la cual los adultos hablan de una forma que es más accesible para los niños, es decir utilizando más repeticiones, hablando más lento, enfatizando la entonación, etc.

Así, podemos ver que existen diversas teorías que explican el desarrollo y adquisición de la lengua materna, pero es en realidad la de Noam Chomsky la que tiene más vigencia en la actualidad y por la que se apuesta en este trabajo, pues Wong (1991), como veremos más adelante, también utiliza esta teoría para explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua y las diferencias que existen con respecto al aprendizaje de una segunda lengua.

1.2 La segunda lengua y el bilingüismo

Las segundas o terceras lenguas, explica Montrul (2013), son aquellas que se aprenden de manera secuencial después de la primera lengua o lengua materna. En algunos casos, las personas aprenden dos lenguas desde el momento del nacimiento, y en otros casos aprenden primero su lengua materna y luego a lo largo de su infancia o incluso de la edad adulta aprenden la segunda lengua.

Esta autora pone en evidencia la verdadera complejidad de poder dar una definición precisa del bilingüismo, ya que existen muchos factores que interfieren, los cuales tienen que ver con la adquisición de las lenguas, el conocimiento que se tiene de ellas, el uso que se le da a ambas lenguas y la actuación, que incluye el habla, la escritura y la comprensión oral y escrita.

Por este motivo existen diversas definiciones del bilingüismo. Algunas de ellas son sumamente restrictivas como la de Bloomfield, citado por Montrul (2013), quien define que “una persona bilingüe es alguien que tiene conocimiento nativos de dos lenguas distintas” (1993, p.56). En el otro extremo, Appel y Muysken (1996) proponen a Macnamara (1969), quien consideraba que una persona bilingüe era alguien quien, además de sus habilidades en la primera lengua, tenía algunas habilidades en uno de los cuatro aspectos de la segunda lengua: escribir, leer, entender o hablar.

También existen algunas definiciones amplias, así como la de Haugen (1953) citado por Montrul (2013), quien propone que cualquier persona que habla una lengua nativa y una segunda lengua a un nivel básico puede ser considerado bilingüe. En este ámbito, algunos autores tienen una concepción de “semibilingüismo” la cual en la propuesta de Hockett (1958) se define como un conocimiento nativo de una lengua y uno pasivo de otra; y en la propuesta de Mackey (1968) y Weinreich (1968) es conceptualizado como el uso alternado de dos o más lenguas.

Por último, hay autores como Grosjean (2008) citado por Montrul (2013) quienes están inmersos en una perspectiva funcionalista, en la cual considera que una persona bilingüe es toda aquella que hace uso de dos lenguas o dialectos en la vida diaria, más allá del nivel de dominio de gramática en cualquiera de las lenguas, sino centrándose más bien en la competencia comunicativa. De ese modo, tener un conocimiento nativo de ambas lenguas no es una condición necesaria para poder ser considerado bilingüe.

Así, podemos ver que existen diferentes y variadas concepciones sobre lo que significa ser bilingüe según algunos factores como la funcionalidad, las áreas de dominio, el nivel de dominio de la lengua, etc.

Por otro lado, tanto Montrul (2013) como Adelilah-Bauer (2007) exponen que existen diferentes tipos de bilingüismo dependiendo de la edad y la etapa de adquisición de la segunda lengua. Montrul (2013) afirma que existen bilingües que están expuestos a dos lenguas desde el momento en el que nacen; y otros que aprenden su lengua materna primero y la segunda en la infancia o incluso en la edad adulta.

Si una persona adquiere dos lenguas en la infancia, explica Montrul (2013), es decir entre el nacimiento y los doce años, se denomina bilingüismo temprano. Dentro de esta categoría se puede distinguir entre el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial, también denominado consecutivo por Abdelilah-Bauer (2007).

En el primer caso encontramos el ejemplo típico de la familia en la cual cada uno de los padres habla una lengua distinta. De ese modo, como el niño se encuentra en un contexto en el cual se hablan las dos lenguas, no se puede distinguir entre ellas una lengua primera y una segunda, sino que ambas son lenguas primeras y nativas. Así, el niño adquiere ambas lenguas simultáneamente en la infancia temprana, que es desde los 0 hasta los 3 años.

En el segundo caso, cuando hablamos de bilingüismo secuencial, nos referimos a aquellos niños y niñas que aprenden una sola lengua materna en casa, y después de los 3 o 4 años, cuando ya se han desarrollado las bases de la primera lengua, se aprende un nuevo idioma. Ahora si se puede hablar de primera y segunda lengua.

Respecto a estos casos, Abdelilah-Bauer (2007), expone como ejemplos exclusivamente a niños y niñas que se han mudado a otro país con su familia, donde, a partir de ese momento, son expuestos a la nueva lengua. Sin embargo, nosotros partimos desde el punto en el cual este bilingüismo secuencial también puede ser en casos de niños y niñas que viven en el mismo país, pero sus padres deciden inscribirlos en una escuela bilingüe para que puedan aprender una nueva lengua, como es el caso de esta investigación.

Antes de los seis años, continúa Montrul (2013), este aprendizaje se da predominantemente de manera oral, ya que los niños y niñas de esa edad suelen no saber leer ni escribir. Ya a partir de los 6 años el aprendizaje se vuelve más formal porque pasan a una etapa de escolarización y alfabetización de la segunda lengua, resultando el aprendizaje en una transición por un medio tanto auditivo (oral), como visual (lectura).

También existe el denominado bilingüismo tardío, en el cual se aprende una segunda lengua después de los 13 años, según Montrul (2013). Sin embargo, hay diversas opiniones sobre a qué edad se puede determinar que el aprendizaje ya es tardío, pues por ejemplo Abdelilah-Bauer (2007), determina que un bilingüismo tardío

es todo aquel que es aprendido después de los 6 años. En estos casos el aprendizaje se puede dar en un contexto formal, ya sea la escuela, una academia de idiomas u otro; en un contexto natural; o en ambos contextos.

1.3 Posturas ante el bilingüismo y sus diferentes efectos

Es necesario aclarar que el bilingüismo en realidad trae diversas ventajas a la persona, tanto personales como cognitivas, afectivas y sociales. Sin embargo, Montrul (2013) explica que lamentablemente el bilingüismo no siempre es bien visto. La opinión general en el mundo, es que lo normal es ser monolingüe y lo anormal bilingüe, por más que existan más personas bilingües y multilingües en los diferentes países. Existe la creencia que el bilingüismo puede traer desventajas a nivel cognitivo y educativo, en especial con los niños y niñas del nivel preescolar.

Esta creencia resulta de distintas razones. Una de ellas es que los bilingües suelen utilizar ambas lenguas en una misma oración, es decir que hay una alternancia de códigos, lo cual es interpretado como un inadecuado dominio de una de las dos lenguas o incluso de ambas.

Otros autores exponen este fenómeno explicando que muchas personas en el mundo tienden a asociar al bilingüismo con diversos efectos nocivos en el hablante. Sin embargo, este autor recalca que en otros muchos países bilingües, las personas se sorprenden de estas connotaciones negativas del bilingüismo y lo considera como “una expresión del etnocentrismo occidental” (Apper y Muysken, 1996, p.151).

Asimismo, Abdelilah-Bauer (2007) expone uno de los peligros más grandes que enfrenta el bilingüismo: muchos padres tienden a descuidar la lengua materna cuando dejan de considerarla como una ventaja suplementaria para el éxito escolar. Según diversas investigaciones, interrumpir la adquisición de la lengua materna de forma prematura puede traer diversas dificultades a nivel cognitivo, además de debilitar el papel de educadores que tienen los padres al no dominar la lengua que utilizan en la escuela.

En el bilingüismo consecutivo o secuencial, los sistemas lingüísticos son interdependientes, y la segunda lengua solo puede desarrollarse siempre y cuando la primera vaya progresando. Así, el desarrollo de la segunda lengua influye en el de la lengua materna. Por ello, es importante que la lengua materna tenga una

buena base y llegue a tener una competencia suficiente que permita que la segunda lengua se instale sobre la adquisición de esta primera.

De este modo, “la primera lengua proporciona, por así decir, es el terreno fértil para que pueda desarrollarse la segunda” (Abdelilah-Bauer, 2007, p. 99) y es por ello que si los padres deciden ayudar en la formación de la segunda lengua y dejan de hablarles en su lengua materna, lo que en realidad están haciendo es entorpecer el desarrollo de ambas lenguas, pues no se encontrará una base sólida para el desarrollo de la segunda lengua.

Lo mismo opina Cummins, citado por Appel y Muysken (1996), pues afirma que “el bilingüismo no tiene consecuencias nocivas sobre las habilidades lingüísticas, siempre que la competencia en la primera lengua tenga la base adecuada” (Cummins, 1996, p.159). Sólo entonces, afirma este autor, el bilingüismo podrá ser beneficioso para estos niños y niñas.

Appel y Muysken (1996) también dan a conocer sobre algunas investigaciones que se han realizado sobre el efecto del bilingüismo en el plano cognitivo. Como conclusión se puede ver que anteriormente se consideraba que el bilingüismo tenía efectos negativos en la parte cognitiva del niño y niña; sin embargo, en estudios recientes se ha demostrado lo contrario: la existencia de una influencia positiva en las habilidades cognitivas en los niños y niñas que hablan una segunda lengua.

Por otro lado, Abdelilah-Bauer (2007) da a conocer sobre diferentes investigaciones que han tratado el tema del bilingüismo y otros problemas del lenguaje. Como resultado, se encontró que con demasiada facilidad el tartamudeo se atribuye al bilingüismo. Sin embargo el tartamudeo es un problema físico, de coordinación motora.

Aún así, debido a que está relacionado a aspectos como el estrés, la fatiga, las emociones y la excitación, al querer contar muy emocionado en casa lo que ha sucedido en la escuela, el niño debe trasponer lo vivido en otro idioma para que pueda ser entendido. Esto puede ser una causa de tartamudeo, junto con el hecho de que muchas veces los padres prohíben el uso de determinada lengua, de modo que se genera una nueva fuente de estrés.

Sin embargo, las investigaciones han demostrado que cuando se trata el tartamudeo de la primera lengua, éste desaparece casi simultáneamente en la segunda lengua, de modo que así se puede probar que el bilingüismo no es causa del tartamudeo.

2. EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA INFANCIA

Existen diversas opiniones respecto al desarrollo de una segunda lengua. Algunos autores apoyan la idea de que una segunda lengua se adquiere, mientras que otros explican que se aprende.

Krashen (1981), citado por Mata (2008), expone que cuando hablamos de adquisición se hace referencia a un proceso que se lleva a cabo de manera natural, es decir, con una interacción directa entre el aprendiente y los hablantes de la lengua meta. De esta manera, el individuo que está aprendiendo la segunda lengua tiene un intercambio entre iguales, de forma que logra conocer el idioma mediante la intuición y de manera casi intuitiva va reconociendo el nuevo sistema lingüístico.

Con ello, se logra desarrollar realmente una competencia lingüística, y llega a ser una forma parecida a cómo se desarrolla la lengua materna en los niños y niñas. Por ello, en muchos casos, el término adquisición se reserva exclusivamente para hacer referencia al sistema de conocimiento de la primera lengua, pero Krashen (1981) también lo utiliza para hacer referencia a la segunda lengua.

Por otro lado, al hablar de aprendizaje, estamos refiriéndonos a un proceso mucho más explicito, en el cual hay un contexto formal de instrucción e influyen diversos factores como el discurso del docente, la interacción del aprendiente con los otros, las convenciones lingüísticas, entre otros. En este caso, el proceso de conocimiento se da de forma consciente y reflexiva. De esta forma, la diferencia clave que Kraschen expone, dice Ascencio (2009) es que el aprendizaje es un proceso consciente, mientras que la adquisición es una proceso inconsciente.

Sin embargo, en el análisis que presenta Pla y Vila (1997), se señala que esta separación tajante que realiza Krashen entre los conceptos de aprendizaje y adquisición en realidad es muy cuestionada. Hoy en día existen numerosos estudios que demuestran que el aprendizaje consciente puede resultar también en

una adquisición siempre y cuando el aprendiente tuviera la capacidad de utilizar el idioma en una situación comunicativa y no es un simple ejercicio memorístico.

Por ello, aunque es posible y consideramos importante mantener la distinción entre aprendizaje espontáneo (proceso inconsciente) y aprendizaje intencional (proceso consciente) no se debe mantener una independencia de estos dos términos y mucho menos primar uno de ellos por sobre el otro.

De este modo, por lo que apuestan estas autoras y que es la misma línea que desea seguir esta investigación, es que exista una interrelación entre ambos términos, de modo que ciertas actividades que están principalmente dirigidas para promover un aprendizaje intencional puede a su vez derivar en un conocimiento automatizado; y por otro lado, las actividades que activan procesos psicológicos que están más afines con el aprendizaje espontáneo pueden llegar a resultar en la necesidad de incluir aprendizajes intencionales.

Aún así, teniendo en cuenta que en esta investigación nos centraremos en un bilingüismo secuencial, en el cual la segunda lengua se aprende en un entorno separado al del hogar y de la lengua materna, nos mantenemos en la postura de que la segunda lengua se aprende en un ámbito de instrucción, por lo cual se presentarán a continuación los diversos enfoques de enseñanza que se han desarrollado a lo largo de los años en distintas instituciones educativas.

2.1 Enfoques de enseñanza

Con respeto a la didáctica de la lengua, es necesario mencionar que es una rama de investigación educativa bastante reciente. Es en los años 70, expone Murillo (1996), cuando logra adquirir su autonomía, pero aún sigue estrechamente relacionada a los estudios de la lingüística, la pedagogía y la psicología.

Esta situación ha causado que existan diversos enfoques y teorías con respecto a la enseñanza de la segunda lengua, los cuales se pueden seguir observando todos en la actualidad según la lengua que se aprenda y los objetivos del docente. A continuación, se presentarán los enfoques que se consideran más relevantes y también se incluirá el nuevo método de inmersión, pues es justamente éste el que se aplica en la Institución Educativa en la cual se realizará la investigación.

2.1.1 *Enfoques naturales*

Murillo y otros (1996) explican que este enfoque intenta reproducir las mismas condiciones de adquisición de la lengua materna, pero en el aula. Estos enfoques tienen la ventaja de recurrir a la lengua oral y a la situación de la comunicación.

El autor que defiende esta teoría, explica Vila (1997), es Krashen, quien postula que existen dos procesos durante la adquisición de una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje.

En un inicio, esta teoría fue bastante apoyada. Se inició una corriente de actividades de aprendizaje espontáneo, opuestas a las de aprendizaje intencional, de modo que se sustituyeron los términos de aprendizaje y enseñanza, por los de adquisición y desarrollo de la lengua. Así, se parte desde la perspectiva de que justamente hablando y escribiendo es como se aprende a hablar y escribir.

Sin embargo, estas prácticas han llevado a algunas confusiones entre los docentes, quienes no tenían un claro panorama de coherencia entre los objetivos a lograr y las prácticas y actividades a realizar. De ese modo, suele suceder que a lo largo de una unidad se realizan muchas actividades de lengua, como conversaciones, diálogos, asambleas, lecturas, etc. pero que en ningún momento se toma consciencia respecto a para qué se estaban llevando a cabo tal actividad, más allá que su simple realización. Esto se debe principalmente a que se asume que el lenguaje se desarrolla y crece simplemente al colocar a los aprendientes en situaciones que los docentes consideran comunicativas, pero la realidad es que eso no basta.

2.1.2 *Enfoques tradicionales y enfoques directos*

En los enfoques tradicionales, expone Murillo y otros (1996) se percibe a la lengua como un simple conjunto del léxico, que vendrían a ser las palabras; más la gramática, es decir todas las reglas de una determinada lengua. De esa forma, es usual que en este método prime la traducción y la traducción inversa como herramienta de aprendizaje.

En cambio, los enfoques directos, nacen a partir del desarrollo de la pedagogía activa y dan mayor importancia a la función referencial de la lengua. Por ello, es un enfoque bastante utilizado aun hoy en día.

Se caracterizan por utilizar en el aula objetos y láminas ilustrativas, por introducir un metalenguaje específico y por realizar actividades que exigen por parte de los aprendientes diferentes grados de mentalización.

2.1.3 *Enfoques audio-orales y enfoques situacionales*

Hasta finales de los años 50, expone Vila (1997), se describía y explicaba la conducta de las personas a través de la Teoría del conductismo, que se basa en un paradigma de estímulo-respuesta. De ese modo, Skinner consideraba que este concepto podía ser aplicado también al área de lenguaje, y que se podía trabajar a través de estímulos, respuestas, hábitos, refuerzos, entre otros. Es así que todo lo que era “correcto” era reforzado por el adulto, y lo incorrecto era eliminado progresivamente.

Este método, denominado audiolingual por Vila (1997) y audio-oral por Murillo y otros (1996), se basaba en crear “hábitos” lingüísticos de la nueva lengua a través de la repetición oral o de ejercicios sistemáticos en los cuales se trabajaban las estructuras correctas y los “errores” eran corregidos por el docente.

Ya a partir de esta base, explica Vila (1997), se crea un nuevo método denominado situacional, que aporta una noción de situación como una forma de lograr dar significado al lenguaje usado. Sin embargo, sucede que, al igual que en el enfoque en audio-oral, prima la estructura lingüística, llegando a ser la situación algo meramente artificial como modo metodológico para intentar dar significado a las producciones de los alumnos.

Murillo (1996) aclara que este método también es denominado audio-visual, pues se trata justamente de lograr una reacción ante la visualización de situaciones características de la vida diaria – mediante videos o diapositivas – para que el individuo pueda crear un discurso auténtico que tendría que memorizar para luego trasladar a una situación real.

2.1.4 *Enfoques comunicativos*

Este enfoque, explica García (1999), nace a partir de la necesidad de desarrollar en el alumno recursos lingüísticos, paralingüísticos y estratégicos que le den las herramientas necesarias para poder lograr una comunicación verdadera. De ese modo, se busca que el aprendiente conozca todas las convenciones existentes en determinada lengua para así poder comprender el valor comunicativo de la

lengua, poder aplicarla en diferentes contextos, lograr combinar enunciados de forma coherente; es decir, adecuar la lengua en un contexto de uso.

Murillo y otros (1996), refuerzan este concepto explicando que durante mucho tiempo se estuvo repitiendo que la función principal y esencial de la lengua es la comunicación, de modo que se detectó la necesidad de aplicar este concepto al campo de la didáctica de las lenguas. Lo mismo afirma Vila (1997), al decir que esta perspectiva parte de la idea de que la lengua es más que un conjunto de reglas fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas, pues incluye principalmente lo pragmático. De ese modo, afirman que no se trata solamente de conocer las reglas de una lengua, sino que hay que saber aplicarlas y usarlas.

En este enfoque, expone García (1999), se pone gran relevancia al contexto. Cuando se habla de contexto, no sólo nos referimos al lugar o a la causa que origina la necesidad de comunicación, sino que también debe tenerse en cuenta el nivel de formalidad o informalidad, si es un acto público o privado, la urgencia de la comunicación, etc.

De ese modo, antes de empezar la acción comunicativa, el individuo revisa los elementos del entorno y verifica si hay las condiciones necesarias para poder comunicarse. Ya en base a ello, empieza a tomar una serie de decisiones sobre el tiempo de empleo, la variedad de la lengua, y otros. Es así, que la tarea fundamental de la persona es contextualizar el enunciado.

Al comunicarnos con alguien, siempre se tiene en cuenta la imagen que nos hacemos de la persona a la que nos dirigimos, el conocimiento que compartimos y los que asumimos que él ya posee. Entran en juego muchas variables al momento de comunicarnos con determinada persona, como lo es el orden social, la cultura, la edad, el sexo, la escolaridad, entre otros. Por ello, este enfoque parte de la idea que el trabajo en clase de alguna forma nos limita, ya que los interlocutores son anónimos e imaginados, y no existe una necesidad real de comunicación con ellos. Por ello, lo que se debe intentar lograr es crear situaciones reales de ejercicio de la lengua, para que así haya oportunidades de comunicación efectivas.

2.1.5 *Un nuevo método: el método de inmersión*

Se define este método como “el modelo de enseñanza de segunda lengua con más éxito del mundo” (Hollobow, 1996, p.29). Sin embargo, también se aclara que éste es un modelo de educación bilingüe muy especial, y por lo tanto no es generalizable a todas las culturas o situaciones. Por ello, es necesario evaluar el contexto y realizar diferentes modificaciones para realmente considerar si éste método es el óptimo para el lugar donde queremos aplicarlo.

Debido a estas modificaciones, el modelo, expone Zabaleta (1995), presenta diferentes variantes de acuerdo a la edad de inicio de los alumnos y del uso que se hace de la primera lengua como lengua de enseñanza.

El primero es el modelo de inmersión total temprana, que fue el primer modelo de inmersión aplicado en una escuela de Quebec y en las ikastolas del País Vasco en los años sesenta. En este caso, la enseñanza se realiza en los primeros años totalmente con el uso de la segunda lengua y la primera lengua se enseña como una materia. Recién a partir del tercer año se introduce también la primera lengua como lengua de enseñanza.

El segundo modelo es el denominado modelo de inmersión parcial temprana, que también inicia a los tres años, pero en este caso el uso de la segunda lengua no es tan intenso y la primera lengua tiene más protagonismo al momento de la enseñanza que en el modelo anterior. Existen diversas variantes, pero lo más común es que se usen ambas lenguas en igual cantidad. Además, al iniciarse en la lecto-escritura, ésta se dará en la primera lengua del niño o niña.

Por último, existe un modelo de inmersión retardado o tardío, en el cual se inicia la escolarización en la primera lengua y sólo hay un período de 30 minutos diarios en los cuales se trabaja la enseñanza de la segunda lengua. Se denomina retardada cuando empieza a utilizarse la segunda lengua como lengua de enseñanza alrededor del cuarto o quinto curso; y tardía cuando se empieza a usar al final de la escuela elemental.

Hollobow (1996) agrega a este listado de variantes dos tipos más del modelo, denominados “inmersión doble” y “súper inmersión”. En el primer caso se trata de hacer el proceso de inmersión de dos lenguas diferentes, como por ejemplo

el alemán y el inglés. De ese modo, la mitad del currículum se enseña en alemán, y la otra mitad en inglés, siendo ninguna de ellas la lengua nativa.

El segundo caso nace a partir de los acontecimientos socio-políticos de Quebec a finales de los años setenta, en el que ciertas leyes obligaban a inmigrantes enviar a sus hijos de habla inglesa a escuelas francófonas, y aunque se les pedía que asistieran a escuelas exclusivamente francófonas, en realidad el 85% de la población de la escuelas estaba formado por hablantes de lengua inglesa, de modo que se convertían en escuelas en las que se trabajaba en un idioma, pero en la cual la mayoría de alumnos dominaba otra lengua.

Como toda la instrucción se impartía en francés, había un aumento importante con respecto a la cantidad de input que recibían los alumnos y alumnas de estas escuelas en relación a los de escuelas de inmersión. Al final, al comparar todos los métodos, se vio que el método que mejores resultados traía era justamente el de la súper inmersión, además de tener la ventaja de no interferir en el desarrollo de la lengua materna.

A pesar de estos resultados favorables, no se puede llegar a afirmar que los niños y niñas que aprenden con este método logran dominar el idioma como una persona nativa. Esto se debe a que en realidad pasan en la escuela sólo unas 25 a 30 horas por semana, 10 meses al año; de modo que siguen teniendo mucho más input de la lengua materna.

Además, debido a que la única persona que habla de forma nativa con el niño es el docente, los niños y niñas no logran dominar la lengua meta como lo haría un niño nativo de su edad.

2.2 Procesos implicados en el desarrollo de una segunda lengua

Como investigación base para el desarrollo de este apartado, se tiene el trabajo de Wong (1991), quien durante una década y media se dedicó a investigar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y en base a ello elaboró un modelo en el cual identifica tres componentes y tres procesos esenciales que entran en juego durante este proceso. Es importante aclarar que los tres componentes son necesarios, y si alguno de ellos no llega a ser totalmente funcional, el aprendizaje de la lengua se verá estancado; mientras que si se dan los tres, el aprendizaje está asegurado. Aún así, es necesario tener en cuenta que

pueden existir diversas variables en cada componente, lo cual será expuesto más adelante.

Los procesos que están involucrados están cada uno íntimamente relacionado el uno con el otro, y las variaciones que se dan en los componentes pueden llegar a afectar estos procesos que serán descritos a continuación.

2.2.1 *Procesos sociales*

Wong (1991) se refiere en este apartado a todos los procesos que hacen los hablantes de la lengua meta y los aprendientes para lograr un entorno social en el cual una comunicación por medio de la lengua meta es tanto factible como deseada.

Para que los aprendientes puedan llegar a aprender determinado idioma, necesitan tener contacto social con personas que hablen la lengua meta, accediendo así a la oportunidad de poder observar cómo la utilizan, lo cual a su vez les ofrece los datos sociales y lingüísticos que los llevarán a comprender cómo se estructura y usa.

Este contacto entre hablantes y aprendientes no es muy sencillo, y por ende muchas veces se opta por no llevarlo a cabo. Por otro lado, suele suceder que si los hablantes de la lengua meta conocen la primera lengua de los hablantes, decidan comunicarse a través de ella pues facilita la comunicación. Sin embargo, cuando esto sucede, se deja sin exposición a la nueva lengua y así el aprendiente no tiene el input necesario para poder aprender la lengua meta. Es necesario, aclara la autora, que ambas partes colaboren en este proceso tan complejo.

2.2.2 *Procesos lingüísticos*

Wong (1991) menciona que este tipo de procesos refieren a la forma en cómo los hablantes de la lengua meta hacen diferentes modificaciones en la lengua para dirigirse a los aprendientes. Es decir, que en base a suposiciones, los hablantes seleccionan, modifican y apoyan los datos lingüísticos que producen para así dejarse entender de mejor manera con los aprendientes.

El primer punto de los procesos lingüísticos está relacionado a los procesos sociales; y como ya se ha explicado anteriormente, los aprendientes deben obtener

durante los contactos, determinada información sobre cómo funciona la lengua y cómo se usa para así poder comprenderla. De esa forma, el producto final del proceso de adquisición viene a ser el conocimiento lingüístico, que involucra el conocimiento fonológico, léxico, gramatical, pragmático y sociolingüístico. Para poder llegar a tener este conocimiento, se necesita tener exposición a datos lingüísticos de modo verbal junto con la interacción social que involucre de una u otra manera al aprendiente. Esta combinación de factores – datos lingüísticos y contexto social – es lo que se denomina input, que en otras palabras es el caudal lingüístico que recibe un aprendiente de una lengua.

Como se menciona líneas arriba, los hablantes de la lengua meta hacen ciertas modificaciones en su modo de hablar cuando se dirigen a un aprendiente. De ese modo, no se trata del idioma común que siempre se utiliza, sino de uno seleccionado en el cual se cambia su forma y presentación.

Es así, que se reduce a ser un lenguaje bastante sencillo en su estructura, bastante repetitivo y redundante y con una regularidad estructural mayor. Solo de esta forma, se puede considerar que el hablante está ofreciendo input, pues el lenguaje está siendo comprensible para el que desea aprender la lengua. Otro punto importante es que siempre esté vinculado al contexto, de modo que el aprendiente pueda hacer inferencias por la situación.

Algunos estudios muestran que estas modificaciones que se realizan en algunos casos pueden resultar contraproducentes, ya que a veces llevan a confusiones sobre cómo funciona realmente la lengua meta. Por ello, es importante tener en cuenta que las adaptaciones que resultan más útiles son aquellas que se hacen dependiendo de las reacciones que van mostrando los aprendientes, y no las que se basan en las suposiciones que los mismos hablantes hacen respecto a lo que es más difícil o fácil según ellos de entender.

El segundo punto de los procesos lingüísticos está relacionado con los procesos cognitivos, que serán desarrollados en el siguiente apartado. Cuando una persona que aprende una lengua escucha a un hablante hablando la lengua meta, debe intentar dar sentido a los que éste está diciendo, haciendo suposiciones basadas en una relación entre el habla y la situación. De ese modo, el aprendiente prácticamente debe adivinar lo que la otra persona está diciendo en un entorno social dado.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que cada persona que está aprendiendo una segunda lengua cuenta con determinados recursos especiales que les serán de ayuda en esta tarea. Debido a que ya cuentan con una lengua previa, tienen los medios para realizar suposiciones acerca de lo que es probable que se esté hablando en un tema de conversación o contexto determinado. Es decir, que al poseer un idioma, se tienen las nociones básicas de categorías lingüísticas como unidad léxica, cláusula gramatical y oración. Teniendo este conocimiento de base, la persona puede buscar propiedades equivalentes en los datos que va recibiendo de la nueva lengua. Además, los aprendientes conocen los usos de una lengua, de modo que tienen nociones sobre estructuras declarativas e interrogativas, afirmaciones y negaciones, expresiones de incertidumbre o de certeza, entre otros. Saben cómo se debe pedir, negar, formular preguntas, etc.

Todo este conocimiento previo que tienen les ayuda a descubrir los medios que les permite llevar a cabo las mismas funciones en la nueva lengua que están aprendiendo. Por ende, cuando se empieza la tarea del aprendizaje de una nueva lengua, ya se tiene una idea bastante clara de lo que se tiene que buscar, y eso facilita en gran medida el cumplimiento de la meta. Sin embargo, la autora también aclara que en algunos casos puede darse un efecto contrario, pues se realizan suposiciones sin fundamento sobre determinada lengua, con lo cual se crean interferencias.

2.2.3 *Procesos cognitivos*

Con respecto a los procesos cognitivos, Wong (1991), menciona que éstos son los centrales en la adquisición de las lenguas, ya que representan todos los procedimientos y las operaciones que se dan en las mentes de las personas que aprenden una nueva lengua.

Cuando el hablante recibe todos los datos a los que está expuesto al escuchar la nueva lengua, éste debe descubrir el sistema de normas que siguen los hablantes, resumir todo ese conocimiento en una gramática y por último apropiarse de esa gramática.

Lo primero que debe hacer el hablante es comprender la forma en cómo los hablantes de la lengua meta utilizan los sonidos para representar significados. Deben determinar y hacerse una idea de dónde acaba una cosa y empieza la otra.

Luego, cuando logren identificar cuáles son las unidades de la lengua meta, podrán usar dichas unidades para representar significados.

Por último, el aprendiente empieza a utilizar una serie de destrezas cognitivas para poder establecer los principios por los cuales los individuos utilizan la lengua meta para satisfacer sus necesidades y objetivos. Estas destrezas incluyen las asociativas, las de memoria, de conocimiento social y de inferencia. Además, entran en juego todas las capacidades analíticas, ya que se deben establecer relaciones entre formas, funciones y significados. A todas estas estrategias cognitivas que venimos enumerando, se les llama “mecanismos cognitivos generales”.

En cambio, cuando se aprende una primera lengua, en el proceso de adquisición está implicado un dispositivo cognitivo especial, denominado por Chomsky como “dispositivo de adquisición del lenguaje”, conocido de forma abreviada como DAL. Este tipo de proceso trabaja de forma muy distinta a los procesos cognitivos ordinarios mencionados previamente. No se sabe con exactitud la forma en cómo procede este dispositivo, pero resulta que los procesos sociales y lingüísticos descritos anteriormente pasan a segundo plano en el caso de esta teoría. De alguna forma, se parte de la concepción de que el niño ya conoce las normas de la lengua y que solo necesita una exposición a los datos para que cobren relevancia.

Sin embargo, esta teoría puede ser aplicable solamente en el caso de la adquisición de una primera lengua, pero no puede suceder en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, ya que se encuentran grandes diferencias entre las personas que las aprenden con respecto a la capacidad para dominarlas, mientras que en el caso de las primeras lenguas, a pesar de existir grandes diferencias a nivel cognitivo general entre los individuos, casi todo el mundo termina adquiriendo su primera lengua.

Lo que Wong (1991) propone que sucede, es que para aprender una lengua entran en juego dos tipos de procesos cognitivos: los DAL (especializados en el aprendizaje de la lengua) y los relacionados al intelecto general. Cuando se trata de la primera lengua, los DAL tienen más importancia, mientras que cuando se trata de la segunda lengua, los generales cobran más relevancia, debido a que los DAL para ese momento ya están bien desarrollados. Esto no quiere decir que al

momento de aprender una segunda lengua, el dispositivo de adquisición de lenguaje pierda importancia. Simplemente en este caso se invierte el grado de implicancia y cobra mayor protagonismo los mecanismos generales. Es por esta razón que existe tanta variación entre los individuos que aprenden una segunda lengua.

2.3 Componentes necesarios para el desarrollo de una segunda lengua

Cuando se trata de una primera lengua, expone Wong (1991), la diferencia en el ritmo de aprendizaje no suele ser muy grande de niño a niño. Sin embargo, cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua, se pueden encontrar casos en los que existe una diferencia de incluso 5 años en el tiempo que demora un niño en lograr el dominio funcional de una segunda lengua. A continuación analizaremos los diferentes agentes y las variables que pueden entrar en juego para que se de esta diferenciación en el aprendizaje de una segunda lengua.

2.3.1 *Aprendientes y sus variantes*

En relación a los aprendientes, podemos encontrar diversas variantes. Pla (1997) manifiesta que se pueden agrupar en dos tipos generales de factores. El primero son los cognitivos y el segundo los afectivos y sociales. En este apartado nos centraremos en los cognitivos y afectivos, más no en los sociales, pues éstos serán desarrollados más adelante.

Respecto a los cognitivos, expone Wong (1991), podemos ver que está relacionada con los procesos cognitivos mencionados en el punto anterior. Si partimos desde la idea de que en el aprendizaje de la segunda lengua entran en juego los procesos cognitivos generales más que los específicos, la variación llega a tener bastante sentido. Las diferencias que se encuentran están relacionadas a la aplicación que tienen los aprendientes de los mecanismos generales. Por ejemplo, si el aprendiente tiene una memoria auditiva pobre, le costará recordar lo que escucha en la nueva lengua y por lo tanto no podrá descubrir con facilidad el significado o la estructura de lo oído. Por otro lado, si se tiene dificultades en la percepción auditiva, se les complicará la tarea de discriminar los sonidos que tiene la lengua meta y por ende no podrán darle sentido a lo que oyen y luego no podrán reproducirlo.

Por otro lado, Mata (2008) refiere a los factores cognitivos como los de aptitud, y pone en manifiesto que aún existe una gran variedad de posturas con respecto a la influencia que tiene la inteligencia general y la aptitud en el aprendizaje de segundas lenguas.

Otra variable considerada tanto por Montrul (2013) como por Wong (1991), es la edad, la cual será desarrollada antes de entrar a desarrollar las variables afectivas planteadas por Pla (1997). Esta es considerada por ambas autoras como una de las variables más importantes y significativas. Wong (1991) pone en manifiesto durante algún tiempo, se ha argumentado que las personas mayores adquieren las nuevas estructuras de forma más fácil y también a una velocidad mayor. Sin embargo, esta autora parte de la postura que las ventajas cognitivas y la experiencia que aportan la edad no van a dar necesariamente siempre como resultado que los mayores aprendan mejor la segunda lengua, ya que las necesidades sociales y comunicativas se hacen más complejas con la edad y éstas interfieren en gran medida en el proceso.

Por ello, Montrul (2013) manifiesta que mientras más joven sea el aprendiz, mejores son las posibilidades que aprenda la segunda lengua al nivel de un hablante nativo, es decir sin acento, sin errores gramaticales y sin interferencias de la primera lengua.

Para explicar este fenómeno, la autora propone a hipótesis del período crítico, que se basa en la idea de que una lengua puede adquirirse solo en un periodo de tiempo determinado, y que si no ocurre durante este periodo, la lengua ya no se desarrollará de manera óptima. De esa manera, esta teoría plantea que el niño o niña debe estar expuesto a input lingüístico antes de cierta edad para que pueda adquirir su lengua materna.

Detrás de todas las investigaciones al respecto, queda la idea de que existe un momento óptimo para poder iniciar la adquisición de una lengua materna. Esta afirmación lleva a cuestionarse si existe un momento parecido para el aprendizaje de una segunda lengua. Diferentes estudios sobre inmigrantes niños y sus padres llevan a considerar la validez de esta hipótesis, pues suele suceder que los hijos e hijas de los inmigrantes si logran dominar la lengua, mientras que los padres no logran tal éxito en el aprendizaje de la segunda lengua.

Un estudio muy importante relacionado a ese tema es el de Johnson y Newport (1989) citado por Montrul (2013), en el cual se encuentra como resultado que mientras mayor es la edad en la cual se inició el aprendizaje de la segunda lengua, peor es el rendimiento en una prueba de dominio del idioma. Así, se puede llegar a la conclusión de que existe tanto un periodo crítico para la primera como para la segunda lengua.

De ese modo, llega a ser indiscutible que existe una relación directa entre la edad y el grado de competencia de una segunda lengua, pero aun queda en discusión las razones por las cuales se da este fenómeno. Algunos autores sostienen que se debe a factores biológicos relacionados a la maduración, otros afirman que está relacionado al tipo de input que reciben, la educación y el contexto general. También hay algunos que apuestan que se debe al tipo de experiencias que viven los niños y niñas a diferencia de los adultos.

Pero como hemos visto, también existen otro tipo de variaciones. En este caso, Pla (1997) considera como variantes la motivación y actitud hacia el estudio y la personalidad del aprendiente.

Coincidiendo con Pla (1997), Wong (1991) explica que determinados rasgos personales pueden afectar los procesos sociales y cognitivos que están relacionados al aprendizaje de la lengua meta. Esto también está relacionado a la edad, pues algunas características personales que no resultan un obstáculo o dificultad para niños o niñas pequeñas en relación al aprendizaje de una segunda lengua, puede llegar a serlo en etapas posteriores.

También entra en juego la rigidez mental, mencionada por Wong (1991). Este es un punto que varía mucho de persona en persona y que se incrementa con la edad. Al momento de aprender una nueva lengua, la persona debe aprender a considerar múltiples posibilidades y no tomar decisiones prematuras con respecto a los significados y los usos de una lengua. Si el individuo es muy rígido a nivel mental, tendrá una gran dificultad para adaptarse al caudal de información nueva que va recibiendo.

Por otro lado, Wong (1991) menciona la asunción de riesgos como una variable más. Cuando se quiere aprender una nueva lengua, se deben aplicar destrezas de inferencia para así intentar descifrar lo que el otro está intentando comunicar. Sin embargo, algunas personas no se arriesgan a realizar suposiciones

de ningún tipo, por temor a equivocarse o porque les cuesta hacer generalizaciones sobre la información recibida. Esto trae como consecuencia que las personas que no tomen riesgos tengan un proceso de aprendizaje mucho más lento de la lengua meta.

Además, Montrul (2013) agrega a este listado de variables el de la motivación. Algunos estudios han demostrado que la actitud positiva y el grado de motivación que se tiene por el aprendizaje de una segunda lengua son factores determinantes en el índice de éxito del aprendizaje. Un tema interesante que aún está en debate es justamente saber si los aprendientes están motivados porque están teniendo éxito en el aprendizaje o si tienen éxito porque están motivados por aprender la lengua.

El tema de la motivación, explica Montrul (2013), es un proceso muy complejo, pues está compuesto por dos partes: la motivación intrínseca (interna) y la motivación extrínseca (externa). En el primer caso, refiere a cuando un individuo tiene la necesidad y el deseo de lograr algo, mientras que en el segundo caso, la persona decide perseguir determinado objetivo debido a factores externos, que en estos casos podrían ser por ejemplo el logro de una buena nota en un curso del colegio o lograr un mejor puesto de trabajo debido al manejo de una segunda lengua.

La autora explica que es mucho más probable que el individuo que esté interesado por la cultura y por la sociedad de la nueva lengua logre mejores resultados que aquel que sólo está interesado en aprobar un examen o curso. Esto se debe principalmente a que en el primer caso, siente curiosidad nueva lengua y a tener encuentros con hablantes de la lengua meta, mientras que en el segundo caso, cuando se da por imposición y obligación, lo más probable es que el aprendiente sienta un tipo de rechazo general por la lengua y por ello le sea mucho más difícil aprenderla.

2.3.2 *Hablantes de la lengua meta y sus variantes*

Wong (1991) refiere en este punto a la cantidad y calidad de apoyo que reciben los aprendientes de parte de los hablantes de la lengua meta en el contexto. Es necesario que las personas que son hablantes nativas de la lengua meta, tengan un conocimiento bastante desarrollado de la lengua, pues sólo así

podrán ofrecer ejemplos adecuados que ayudarán a los aprendientes a ir accediendo a esta nueva lengua.

Es por ello, que los docentes juegan un rol fundamental en esta situación, pues en un salón de clase de inmersión, muchas veces es el único o uno de los pocos que hablan la lengua meta. Su rol debe ser entonces ofrecer la cantidad suficiente de oportunidades de oír y de hablar la lengua meta, pero también de hacer las correcciones necesarias para que los niños y niñas puedan aprender.

Asimismo, Pla (1997) resalta la importancia del rol del docente como hablante de la lengua meta, y da a conocer algunas de las variables que entran en juego. Por ejemplo, explica que las características personales del docente que originan la aceptación o rechazo por parte del alumno es un factor determinante al momento de aprender una segunda lengua.

Es interesante plantear la diferencia que propone Pla (1997) con respecto a los dos tipos de factores que pueden influir en el docente. Primero se encuentran los de tipo técnico, que refieren al profesor netamente como docente e incluye su grado de dominio del tema a enseñar, que en este caso viene a ser el dominio de la lengua; la capacidad que tiene de transmitir ideas; la capacidad de analizar las diversas situaciones y así poder entender los procesos interactivos que se dan en el aula; y la capacidad de adaptación a la realidad del aula, que tiene que ver con las adaptaciones que debe realizar según el grupo y el contexto al que se está dirigiendo. En segundo lugar se encuentran los de tipo afectivo, que vendrían a ser la actitud y motivación que tiene el profesor con la docencia; y la personalidad del docente, que involucra la tenacidad, la autoestima, su resistencia al fracaso, entre otros.

Otro aspecto que entra en juego que propone Wong (1991) es el de las actitudes y creencias que tienen los hablantes de la lengua meta con respecto a la situación de la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, la forma en cómo se sienten ante la idea de interactuar con aprendientes, cuál consideran que es su nivel de responsabilidad en el proceso, cómo perciben su propia capacidad de comunicarse con los individuos que quieren o deben aprender la nueva lengua y cómo perciben la capacidad de los aprendientes para adquirir la nueva lengua son variables que entran en juego y son fundamentales pues afectan el desempeño del aprendizaje de la lengua.

Puede suceder que en base a suposiciones, el hablante de la lengua meta haga adaptaciones que resulten inapropiadas pues crean en realidad un “habla para extranjeros”; o también puede suceder que el hablante no haga ninguna adaptación y eso complique el proceso de comprensión del hablante, lo cual puede resultar en un abandono del esfuerzo por utilizar la nueva lengua.

En otras situaciones, como el recreo, cuando el input no es ofrecido por el maestro, puede haber casos en los que haya niños o niñas que sean los que aporten el input. En este caso, la interacción entre los niños y niñas de la lengua meta y los aprendientes es fundamental. En estas situaciones entran en juego las variables de personalidad y destrezas sociales, pues en base a ello habrá interacciones o no.

2.3.3 *Entorno social y sus variantes*

En este caso, Wong (1991) indica que los entornos sociales pueden variar mucho pues entran a tallar diferentes oportunidades para aprender la lengua meta según la composición del entorno. Estas variables se dan con respecto a la relación de hablantes de la lengua meta y de aprendientes y según la estructura y el propósito.

La mejor situación para aprender una segunda lengua es cuando en el entorno podemos encontrar mayor cantidad de hablantes de la lengua meta que aprendientes, y también cuando hay variedad de oportunidades de interacción entre ambos.

Cuando el entorno social de aprendizaje es el aula, entran en juego diversas variables. Puede suceder que los que aprenden la lengua superen a los que la dominan, de modo que no hay un contacto suficiente con la lengua meta. Otro problema que puede aparecer, es que los hablantes de la lengua meta sean hablantes imperfectos de la lengua, de modo que el input que están proporcionando no es el adecuado para los aprendientes.

Sin embargo, a pesar de que por mucho tiempo se ha postulado que para que una persona logre aprender una segunda lengua necesita de la interacción con alguien que la domine, en la investigación de Wong (1991) se ha podido ver casos en los cuales algunos alumnos que no tenían tantas destrezas sociales igual

aprendían la lengua a través de la observación de la interacción de sus compañeros y docentes.

Por otro lado, Mata (2008) expone que Spolsky pone bastante importancia al contexto social en el momento del proceso de aprendizaje de una lengua. Asimismo, Ellis (1985) citado por Mata (2008), pone énfasis en cómo la calidad y la cantidad de input que el aprendiente recibe va a condicionar la forma en cómo se va a ir aprendiendo la lengua meta.



II. PARTE: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque mixto porque se recolectaron, analizaron y vincularon datos cuantitativos y otros cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Por un lado es cualitativa, pues hubo profundidad en la información presentada, junto con la descripción de los procesos de los niños y niñas. De otra parte, es cuantitativa pues se manejaron datos estadísticos, porcentajes y promedios (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Tal como señalan estos autores, ambos enfoques ofrecen aportes importantes y son muy valiosos en el análisis de investigación, por lo cual “la mezcla de los dos potencia el desarrollo del conocimiento, la construcción de teorías y la resolución de conflictos” (1997, p. 19).

Sin embargo, es importante resaltar que el nivel de enfoque mixto es de “modelo de enfoque dominante”, pues en todo el estudio prevalece uno de los dos enfoques (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). En este caso, es principalmente un análisis cualitativo, apoyado de datos cuantitativos.

El nivel de la investigación es exploratorio, ya que se indagó sobre un tema poco estudiado (Encinas, 1987). Sin embargo, una investigación puede ser considerada de determinado tipo, pero no situarse exclusivamente como tal. Por ello, este estudio se considera a su vez una investigación explicativa, porque explica las razones o causas que provocan ciertos fenómenos sociales y en qué condiciones se dan (Hernández, Fernández y Baptista, 1997).

El objetivo general del estudio es *determinar las variables que influyen en el aprendizaje del alemán en el marco de un aula con metodología de inmersión.*

A su vez, para poder desarrollar una investigación más detallada y que analice las diferentes variables, se optó por plantear tres objetivos específicos que serán expuestos a continuación:

- Analizar las variables del entorno social que influyen en el aprendizaje del idioma oral alemán en el aula.
- Analizar las variables lingüísticas que influyen en el aprendizaje del idioma oral alemán en el aula.
- Analizar las características personales de los niños que influyen en el aprendizaje del idioma oral alemán en el aula.

a) Población y muestra:

La Institución Educativa donde se realizó el estudio es un centro educativo particular bilingüe ubicado en el distrito de Miraflores en la ciudad de Lima. Ofrece el nivel inicial, primario y secundario, y es un colegio mixto.

El sector inicial cuenta a su vez con dos sub-niveles: Kindergarten I (atiende a niños de 4 y 5 años) y Kindergarten II (atiende a niños de 5 y 6 años), los cuales tienen cada uno 5 secciones. En cada aula hay un aproximado de 21 niños y niñas con distintos niveles de dominio de alemán. Debido a que hace 4 años se trabaja con el método de inmersión total, cada aula está a cargo de dos maestras: una de lengua alemana y la otra bilingüe.

En total, en todo el Kindergarten se cuenta con un equipo de 21 maestras que atienden a una población de aproximadamente 220 niños y niñas. Kindergarten I, que es el que corresponde a esta investigación, cuenta con 10 maestras y una practicante que atienden a un grupo de 109 niños.

El Kindergarten funciona en el horario de 8:15 a 12:45 para ambos niveles, pero aquellos niños y niñas que tienen hermanos mayores en la escuela o que sus padres trabajan desde muy temprano, tienen la opción de inscribirse para iniciar la jornada a las 7:30 a.m.

La muestra está conformada por 30 niños y niñas de Kindergarten I – que tienen entre 4 y 5 años y provienen de 3 secciones distintas que fueron elegidas al azar. Se eligió este nivel ya que es el momento en el cual tienen su primer encuentro con el idioma alemán de forma escolarizada y se puede analizar el aprendizaje de esta segunda lengua, mientras que en Kindergarten II ya han tenido un año de contacto y aprendizaje del alemán.

Debido a que son tres aulas, hay un total de 6 maestras observadas en todo el proceso de investigación. Tres de ellas son de lengua alemana, y tres bilingües. A continuación se presenta un cuadro con la codificación correspondiente, en el cual se especifica el aula al que pertenecen y el tipo de lenguaje que usan específicamente cada una de ellas.

Tabla 1: Codificación de las maestras

Código	Aula	Tipo de Maestra
PB1	1	Bilingüe
PA1	1	Lengua materna alemana
PB2	2	Bilingüe
PA2	2	Lengua materna alemana
PB3	3	Bilingüe
PA3	3	Lengua materna alemana

Fuente: Elaboración propia

Para la selección de los 10 niños y niñas de cada aula, no se consideraron a aquellos que tienen como lengua materna el alemán o que tienen padres alemanes, ya que dejaría de ser el aprendizaje de una segunda lengua y pasaría a ser el de una lengua materna. Tampoco se ha considerado a aquellos niños y niñas que tienen alguna necesidad educativa especial o que asisten a alguna terapia, pues en estos casos ya son otras variables las que podrían influir en el aprendizaje del idioma alemán. Por ello, la muestra se basa en niños y niñas regulares, pero que tienen características distintas que nos permitan evaluar las variables que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación se presentará el cuadro con el código asignado a cada uno de los niños y niñas que forma parte de la muestra, junto con el aula al que pertenecen, su edad exacta y el sexo.

Tabla 2: Codificación de la muestra de niños y niñas

Código	Aula	Sexo	Edad
1A	1	M	4a 9m
1B	1	F	4a 7m
1C	1	F	5a
1D	1	M	5a 5m
1E	1	F	4a 10m
1F	1	M	5a 4m
1G	1	F	5a
1H	1	F	5a 2m
1I	1	M	4a 9m
1J	1	F	5a 6m
2A	2	F	4a 8m
2B	2	M	5a 3m
2C	2	F	5a 4m
2D	2	M	4a 7m
2E	2	F	4a 9m
2F	2	F	5a 4m
2G	2	F	5a 3m
2H	2	F	4a 9m
2I	2	M	5a 7m
2J	2	F	5a 3m
3A	3	M	5a
3B	3	F	4a 11m
3C	3	M	5a 2m
3D	3	M	5a 3m
3E	3	M	5a 1m
3F	3	M	5a 3m
3G	3	F	4a 11m
3H	3	F	5a 4m
3I	3	F	5a 1m
3J	3	F	5a

Fuente: Elaboración propia

b) Técnicas e instrumentos:

El estudio inició con un diagnóstico previo de conocimiento del alemán de todos los niños y niñas que conforman la muestra. Para ello se utilizó la técnica de la observación, que tiene como instrumento una lista de cotejo, con indicadores que miden el conocimiento del alemán en áreas como vocabulario, comprensión y expresión y que será aplicada al inicio y al final del estudio.

Luego estos resultados fueron contrastados con los que se obtuvieron al finalizar el estudio, para identificar los logros alcanzados por

los niños en el aprendizaje del idioma, analizando las variables que influyeron en dichos resultados.

Para el procesamiento de la información, se organizaron los datos recopilados en la lista de cotejo en un cuadro de Excel, para luego poder hacer un gráfico de barras que permita determinar el nivel de alemán inicial y final que tienen los niños de la muestra. En base a ese gráfico, se armaron grupos según el dominio que tienen del idioma, y se inició con un estudio de caso, buscando las características que tienen en común los conformantes de cada grupo, para así poder determinar las variables que podrían tener influencia en dicho aprendizaje.

Siguiendo la misma técnica, se utilizó una guía de observación, en la cual se registraron las observaciones recolectadas respecto al lenguaje que utiliza la maestra y también la actitud y el desempeño que muestra cada niño de forma particular durante las actividades grupales e individuales que proponen las maestras, midiendo su atención, concentración y poniendo atención en sus características personales y su comportamiento.

Los días y horas seleccionadas para la visita a cada sección fueron elaborados según el horario de cada clase, de modo que no causara interferencia con otras actividades, tales como rítmica o deporte, ya que se llevan a cabo con otras maestras.

Se realizaron 5 visitas a cada clase, haciendo un total de 15 observaciones que tuvieron lugar durante el mes de setiembre. Las primeras 4 visitas estuvieron enfocadas en la aplicación de la guía de observación, y la última se utilizó para aplicar la lista de cotejo. Previamente se realizó una visita de conocimiento a cada aula en la cual se aplicaron las listas de cotejo de inicio. Cada visita tuvo una duración de entre 1 h y 1 h 30 min, dependiendo de la actividad y el momento observado.

Otra técnica que se utilizó fue el análisis documental, que tiene como instrumento la matriz de registro de información, y fue utilizada para recopilar los principales datos de cada niño o niña que fueron proporcionados al momento de la matrícula y de las primeras entrevistas de las maestras con los padres de familia. En éste se reflejan datos generales del niño, datos del contexto familiar y datos del entorno. También contiene

un apartado en el cual se recopila información de los registros de evaluación de las maestras con respecto a las distintas áreas de desarrollo del niño y niña.

Para este recojo de información, se solicitó autorización y se coordinó previamente con las autoridades del centro, quienes permitieron el acceso a los datos a través de la secretaria del Kindergarten y a través del mismo contacto de los documentos que tienen las maestras en sus aulas, con información sobre los niños y niñas.

Los instrumentos fueron validados a través de una prueba piloto (Anexo 1) realizada en una sección de Kindergarten I no perteneciente a la muestra del estudio. Se realizaron dos observaciones de aproximadamente 1 hora cada una y se aplicaron los demás instrumentos con una muestra de un grupo de 4 niños (2 hombres y 2 mujeres).

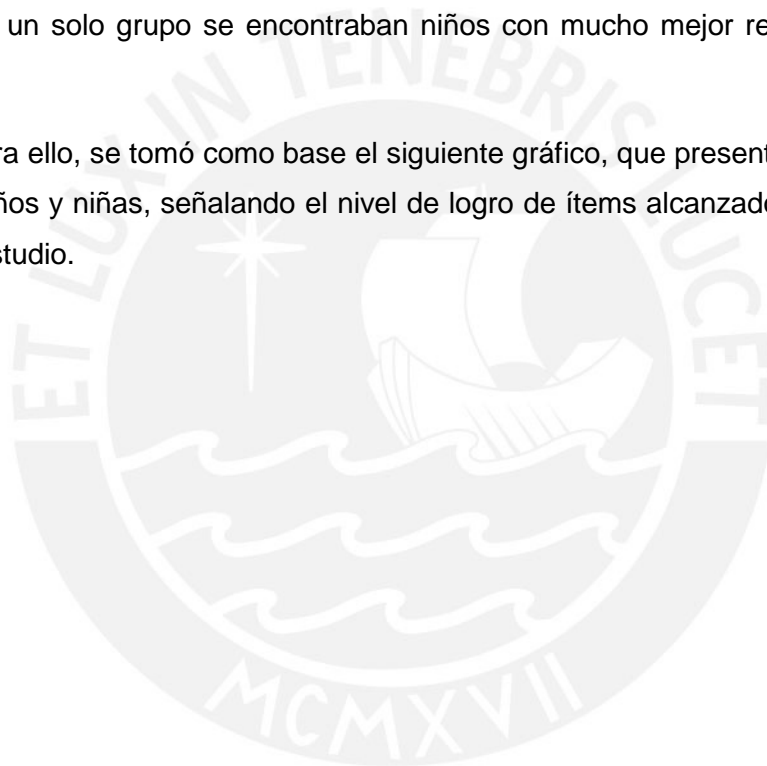
En base a esta prueba piloto, se pudieron hacer algunos reajustes básicamente enfocados en el área de organización del instrumento, que permitieran tener un manejo más adecuado y sencillo al momento de la observación. También se aclararon algunos indicadores y se agregaron algunos ítems que se encontraron pertinentes.

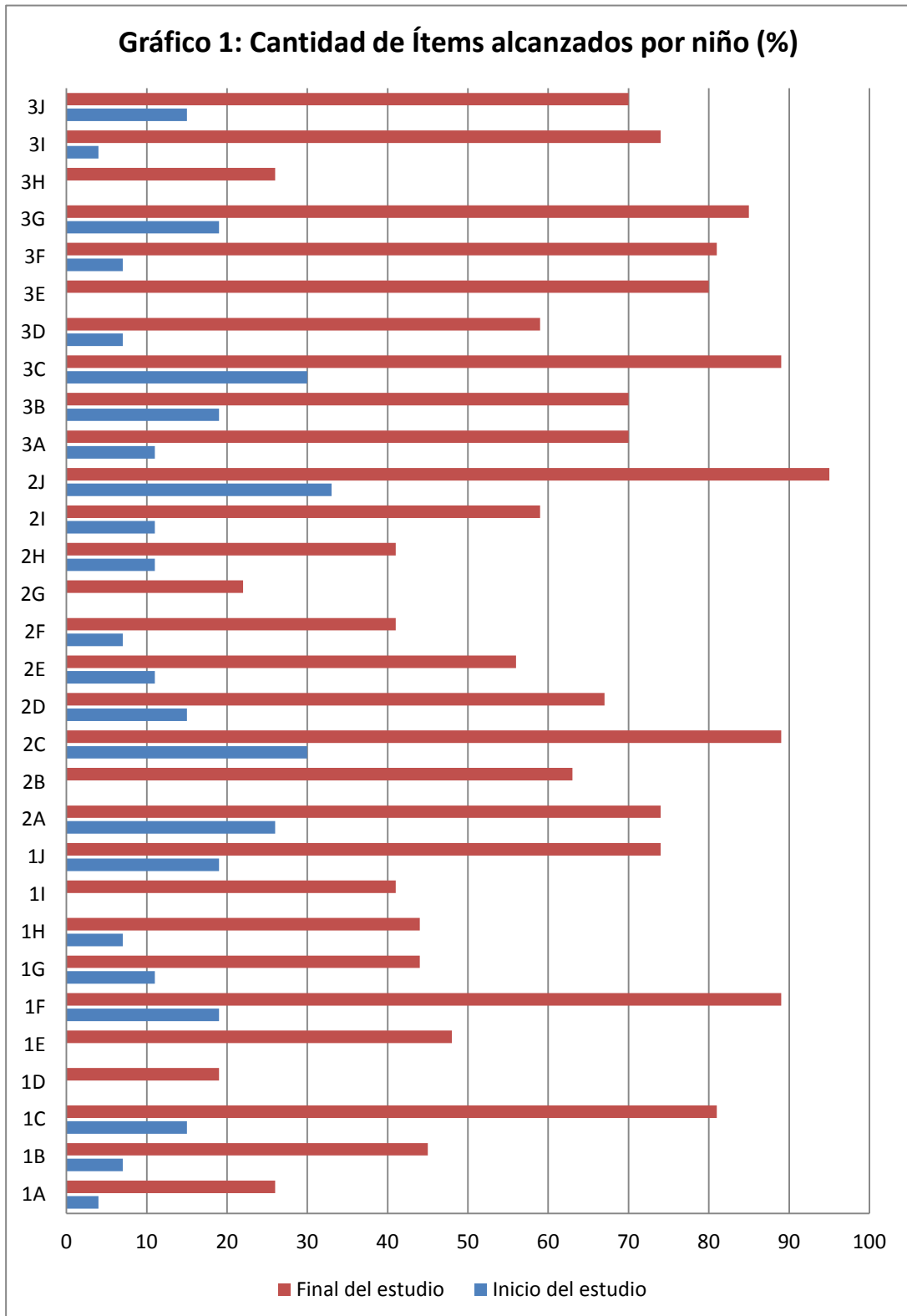
CAPÍTULO II: Análisis e interpretación de los resultados

Para el análisis de los datos recolectados, se procedió a dividir la muestra elegida de 30 alumnos en 4 grupos según el nivel de alemán que habían alcanzado al final del estudio, con el propósito de determinar las variables que tienen en común estos individuos.

Se encontró pertinente dividirlo en cuatro grupos para poder diferenciar en primera instancia a aquellos alumnos y alumnas que destacan en el rendimiento del idioma y aquellos que tienen grandes dificultades. Luego, se determinó necesario dividir el grupo restante pues el margen de porcentajes era demasiado amplio, por lo cual en un solo grupo se encontraban niños con mucho mejor rendimiento que otros.

Para ello, se tomó como base el siguiente gráfico, que presenta a la muestra total de niños y niñas, señalando el nivel de logro de ítems alcanzados al inicio y al final del estudio.





Fuente: Elaboración propia

Analizando este gráfico, se determinaron los rangos de porcentaje de ítems alcanzados de cada niño y niña y se procedió a la clasificación, teniendo como resultado la siguiente tabla:

Tabla 3: Clasificación de grupos

Nombre del grupo	Porcentaje de ítems alcanzado	Individuos pertenecientes al grupo
Grupo 1	[80 ; 100]	1C; 1F; 2C; 2J; 3C; 3E; 3F; 3G
Grupo 2	[50 ; 80>	1J; 2A; 2B; 2D; 2E; 2I; 3A; 3B; 3D; 3I; 3J
Grupo 3	<30 ; 50>	1B; 1E; 1G; 1H; 1I; 2F; 2H
Grupo 4	[0 ; 30]	1A; 1D; 2G; 3H

Fuente: Elaboración propia

En este caso, se consideró exclusivamente el porcentaje del final del estudio de cada niño/a, sin tener en cuenta la cantidad de ítems ya alcanzados a inicio del estudio, ya que esta investigación busca determinar las variables que influyen para que un niño aprenda más alemán que otro, sin tomar en cuenta su punto de partida, ya que ninguno de los niños que forman parte de la muestra tienen como lengua materna el alemán o padres con lengua materna alemana.

A continuación, pasaremos a analizar según cada grupo de variable considerada en el estudio, comparando cada grupo entre sí, para así determinar las características que tienen en común y las diferencias de los conformantes de cada uno de ellos.

VARIABLES DEL ENTORNO:

Para iniciar con el estudio, se hizo una revisión de los datos obtenidos sobre las características del entorno de cada uno de los niños y niñas de este grupo, los cuales se encuentran reflejados en la siguiente tabla:

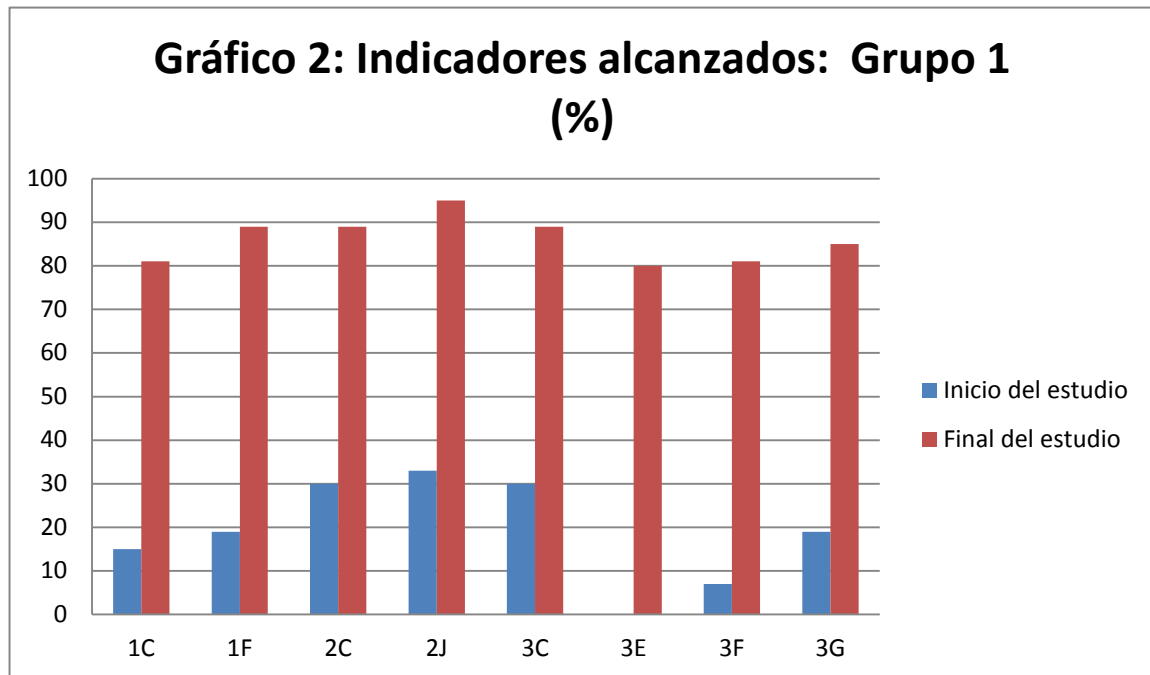
Tabla 4: Datos generales Grupo 1

Código	Idioma que se habla en el hogar	Nido alemán	Taller aprendizaje de alemán	Visita a Alemania	Padres exalumnos ¿Quién? Cantidad de input	¿Algún familiar cercano es alemán o vive en Alemania?	Hermanos en colegio alemán: edad y grado
1C	Castellano Serbio	No	No	No	No	No	No
1F	Castellano Catalán	No	No	No	Si: Madre Sólo lo muy básico, como los colores, saludos, contar, etc.	No	No
2C	Castellano	No	No	Si	No	No	6to grado: 12 años
2J	Castellano Alemán	Si	Si	Si	Si: Madre Madre ex alumna de este colegio y habla muy bien alemán, intenta hablarlo con ella pero trabaja mucho.	Si, una tía cercana y la ha ido a visitar.	No
3C	Castellano Inglés	No	No	No	Si: Padre Le habla poco, lo más básico. Saludos, etc.	No	No
3E	Castellano	No	No	No	No	No	No
3F	Castellano	No	No	No	Si: Madre Poco, pero cuando niño le pregunta sobre cómo se dice algo, ella sabe responder.	No	No
3G	Castellano	No	No	No	No	No	1er grado: 7 años

Fuente: Elaboración propia.

Se puede detectar que 3 de los 8 conformantes hablan en casa un segundo idioma que no es el castellano ni alemán. Cuando indagamos si en la muestra se encuentra algún otro niño o niña que hable en casa otro idioma pero que pertenezca a otro grupo, se encontró que todos los que hablan otro idioma en casa se encuentran en el grupo rojo. De ese modo, podemos determinar que aquellos individuos que han aprendido en casa ya dos idiomas, tienen una facilidad mayor para aprender otra lengua.

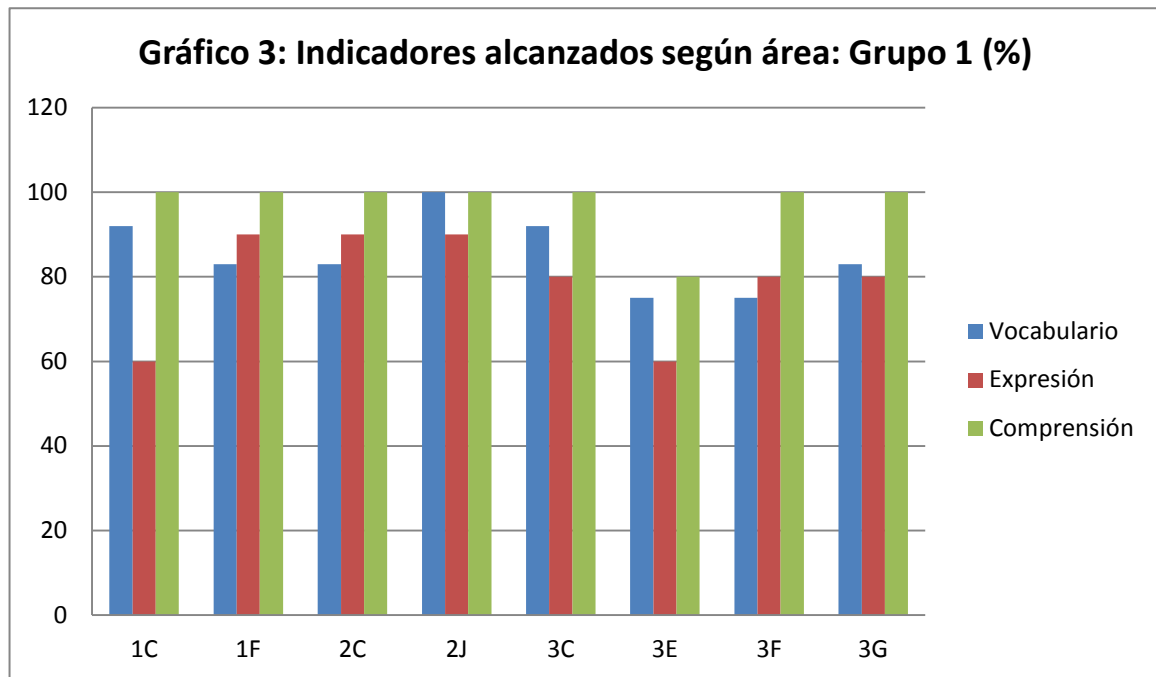
Si continuamos con al análisis y determinamos los porcentajes exactos de logro de cada uno de los pertenecientes al grupo 1, tenemos como resultado el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia.

En él se observa que el individuo 3E es quien presenta el menor porcentaje de logro en este grupo. Cuando analizamos los datos generales de cada uno de los niños establecidos en la Tabla 2, se encuentra que todos, a excepción del 3E, tienen algún factor extra que les ayuda a tener un mejor rendimiento en el idioma. Es así que los individuos 3G y 2C tienen un hermano o hermana mayor que se encuentra en un colegio alemán. Los individuos 3F, 3C, 2J y 1F tienen padres con conocimientos básicos del idioma. Por último, el individuo 1C, habla en casa un idioma adicional al castellano. Sin embargo, el individuo 3E, no tiene padres que conocen el idioma, ni hermanos que han asistido a un colegio alemán; tampoco ha asistido a un taller o nido alemán y no habla otro idioma adicional al español.

Sin embargo, para realizar un análisis más detallado, separamos los resultados obtenidos en la lista de cotejo según las tres áreas que la conforman: vocabulario, expresión y comprensión, teniendo como resultado el siguiente cuadro.



Fuente: Elaboración propia.

Tal como aquí se observa, tanto el individuo 3E y 1C tienen los resultados más bajos en expresión. Siguiendo bajo el mismo análisis de datos del entorno y la familia, coincidentemente estos dos individuos son los únicos que no tienen ninguna variable relacionada al alemán. Si bien es cierto, el individuo 1C tenía una ventaja sobre el individuo 3E por hablar en casa otro idioma, ambos no presentan ninguna relación previa con el idioma alemán, a diferencia de los demás, quienes tienen padres o hermanos que hablan este idioma.

Si volvemos al Gráfico 2, y detectamos a los tres individuos con menor rendimiento en el idioma alemán, vemos que son los dos niños mencionados anteriormente agregando al niño 3F. De esta forma, quienes tienen un menor rendimiento en este grupo son el 1C, 3E y 3F. Como hemos mencionado anteriormente, el niño 3F tiene un padre que domina el idioma por ser ex alumno de un colegio alemán, sin embargo, como anotación a este dato, se tiene que en este caso el padre no intenta hablarle alemán a su hijo, pero sí puede responder a sus preguntas si este las hace.

De esta forma, podemos demostrar que la cantidad de input recibida del alemán, juega un rol fundamental al momento de aprender un segundo idioma, pues es necesario tener contacto constante con la lengua para poder desarrollarla óptimamente.

Esto se respalda al ver una vez más el Gráfico 1, y determinar que justamente los 4 niños y niñas que tienen más de una variable a favor para el desarrollo del idioma, son los que han tenido mejor resultado. Es así que el niño 1F y 3C tienen al menos a uno de los padres que hablan el idioma alemán, pero además hablan en casa un idioma adicional al castellano; que en el primer caso es el catalán y el segundo el inglés.

La niña 2C tiene un hermano mayor que está actualmente en el colegio, además de haber visitado Alemania al menos una vez. Por último, la niña 2J, quien demuestra tener el mejor resultado de la muestra, es quien ha estado más expuesta al idioma, pues ha asistido a un nido en el que se habla alemán, un taller para mejorar su desarrollo del idioma alemán, y además uno de los padres tiene conocimientos básicos del idioma.

Sin embargo, cuando nos enfocamos en el grupo 2, tal como podemos ver en la siguiente tabla, todos, a excepción del 3D, tienen un factor que los acerca al idioma alemán en su día a día.

Tabla 5: Datos generales Grupo 2

Código	Idioma que se habla en el hogar	Nido alemán	Taller aprendizaje de alemán	Visita a Alemania	Padres exalumnos ¿Quién? Cantidad de input	¿Algún familiar cercano es alemán o vive en Alemania?	Hermanos en colegio alemán: edad y grado
1J	Castellano	Si	No	No	Si: Padre Lo más básico.	No	No
2A	Castellano	No	No	No	No	No	5to grado: 10 años
2B	Castellano	No	No	No	No	No	2do grado: 7 años 5to grado: 10 años
2D	Castellano	Si	No	No	Si: Padre Poco, cuando lo ve. Pero si se esfuerza en hacerlo.	No	No
2E	Castellano	No	Si	No	No	No	Kinder II: 6 años
2I	Castellano	No	No	No	Si: Madre No le habla mucho, pero es capaz de responder a sus preguntas, etc.	No	1er grado: 7 años 6to grado: 12 años

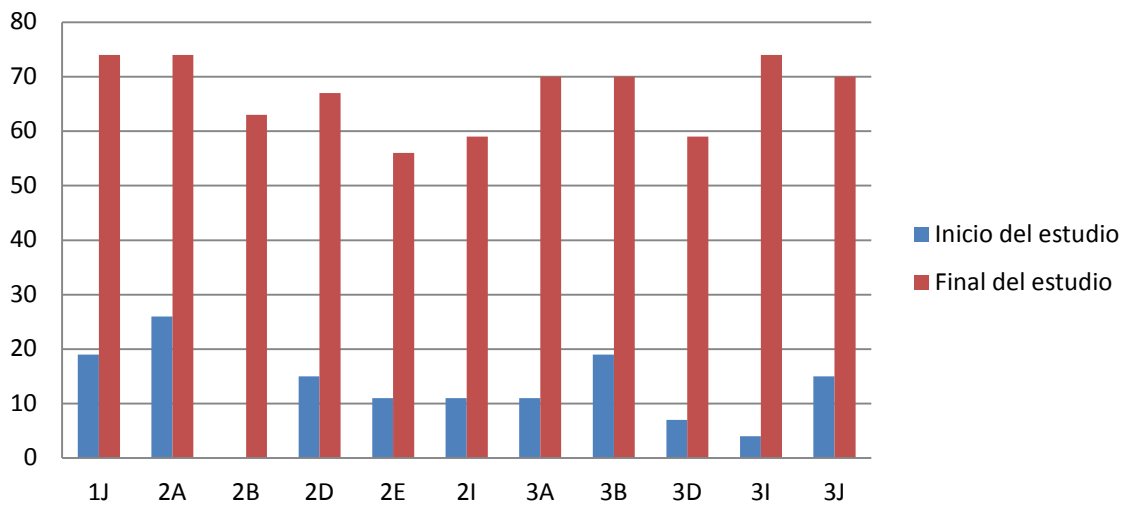
3A	Castellano	No	Si	No	No	Si, pero no tiene contacto con el niño.	No
3B	Castellano	No	No	No	Ambos No vive con padre, pero pasan bastante tiempo juntos. Cuando la lleva y recoge del colegio le dice frases en alemán, palabras, etc.	Si	No
3D	Castellano	No	No	No	No	No	No
3I	Castellano	No	No	No	Si: Madre Poco, recién por recomendación de maestras inició después de las vacaciones.	No	No
3J	Castellano	Si	Si	No	No	No	1er grado: 7 años 4to grado: 10 años

Fuente: Elaboración propia

Es así, que los individuos 1J, 2D, 2I, 3B y 3I, tienen al menos un padre con conocimientos básicos del idioma. Los niños 2A, 2B, 2D y 3J tienen hermanos en un colegio alemán. Los niños 2E y 3A han estado en un taller en el cual se enseña el idioma alemán. De esta manera, en una primera mirada, los grupos 1 y 2 se asemejan en cuanto las variables del entorno.

Aún así, los indicadores de logro total alcanzados por estos niños y niñas, son menores a los del grupo 1, tal como se puede observar en el siguiente gráfico, ya que ninguno sobrepasa un total de 75% de indicadores logrados.

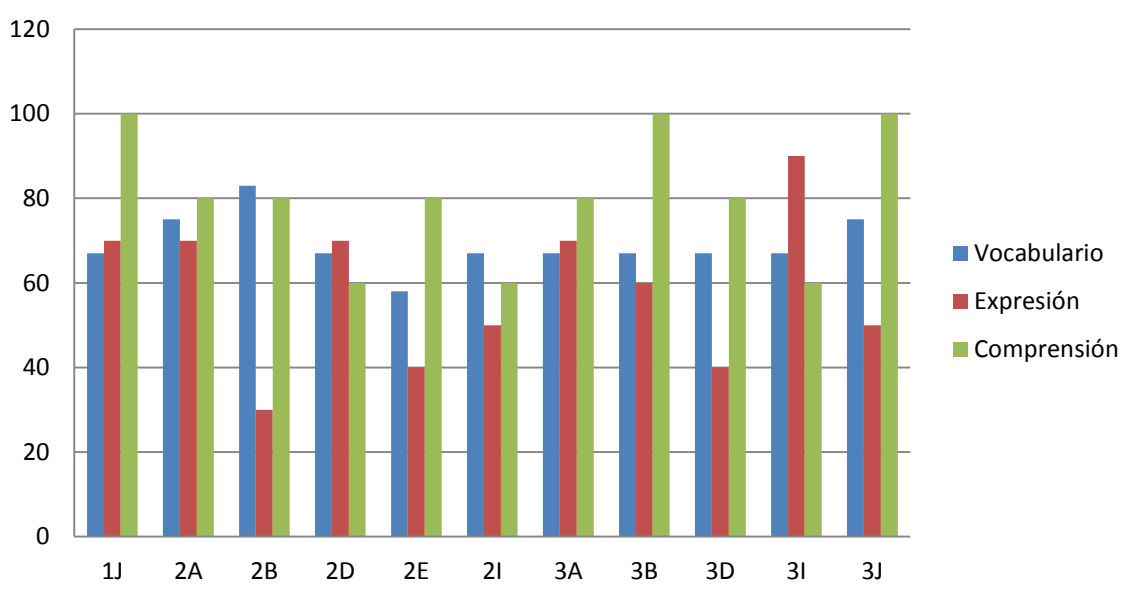
Gráfico 4: Indicadores alcanzados: Grupo 2 (%)



Fuente: Elaboración propia

Si hacemos un análisis más detallado, y desagregamos el total de ítems alcanzados en las tres áreas de desarrollo de una segunda lengua, tenemos como resultado el siguiente gráfico:

Gráfico 5: Indicadores alcanzados por área: Grupo 2 (%)



Fuente: Elaboración propia

En este caso, vemos cómo el porcentaje de comprensión de los niños 1J, 3B y 3J son igual de buenos que los que pertenecen al grupo 1. Sin embargo, si

analizamos por qué no logran el porcentaje total para llegar a pertenecer al grupo 1, podemos detectar que se debe a que en el área de expresión tienen resultados significativamente más bajos. En general, todos los niños de este grupo tienen sus índices de porcentaje más bajos en el área de expresión.

Esto nos lleva a la hipótesis de que son variables distintas a las del entorno las cuales influyen en este aspecto, que pueden ser las relacionadas a la actitud del niño, pues mientras más extrovertido, más participa y hace más intentos de hablar en el segundo idioma. Este es un aspecto que se analizará más a fondo en el siguiente apartado: influencia de las características personales de los niños y niñas.

Esta idea se refuerza comparando al individuo 3E, quien es el único del grupo 1 que no tiene alguna variable relacionada al alemán con el niño 3D, quien es el único que no tiene ninguna variable relacionada al alemán en el grupo 2. Vemos que ambos tienen el mismo nivel de logro en el área de comprensión, pero difieren significativamente en el área de expresión, de modo que sería interesante analizar las características de personalidad que tienen para encontrar sus diferencias.

Asimismo, vemos que en el grupo 2, hay tres individuos que tienen más de una variable relacionada al alemán. La niña 2E ha asistido a un taller de alemán y además tiene un hermano en un colegio alemán, el niño 2I tiene hermanos en un colegio alemán y además una madre que tiene conocimientos básicos del idioma; y la niña 3J tiene hermanos en el colegio y ha asistido tanto a un nido como a un taller donde se aprende el alemán.

Sin embargo, si seguimos la misma línea en la cual la cantidad de input recibida es lo que marca la diferencia entre los que tienen mejores resultados que los demás, estos tres niños deberían ser quienes tengan los mejores resultados en su grupo. Sin embargo, la niña 2E es quien muestra tener el menor porcentaje del grupo 2, seguido por el 2I quien es segundo menor. La niña 3J, quien es quien tiene las tres variables, muestra tener mejores resultados, pero aún así no forma parte de las mejores del grupo 2.

De esa forma, según lo que podemos encontrar de estos individuos, las variables del entorno no parecen influir mucho en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues así como lo demuestran los datos, la mayoría de los

participantes de la muestra tienen o un padre que habla el idioma, un hermano en el colegio, o incluso han asistido a un nido o taller en el que se aprenda alemán.

Aún así, estos individuos están indistintamente en alguno de los cuatro grupos del estudio. Es así, que en el grupo 3, todos los conformantes tienen también alguna variable que los acerca al idioma alemán. Incluso, uno de ellos, el individuo 2H, ha asistido a un taller en el que enseñan alemán y además tiene un hermano en el mismo colegio que ella.

Tabla 6: Datos Generales grupo 3

Código	Idioma que se habla en el hogar	Nido alemán	Taller aprendizaje de alemán	Visita a Alemania	Padres exalumnos ¿Quién? Cantidad de input	¿Algún familiar cercano es alemán o vive en Alemania?	Hermanos en colegio alemán: edad y grado
1B	Castellano	Si	No	No	Si: Padre El padre intenta hablarle alemán, pero no pasa mucho tiempo con la hija. Sabe poco.	No	No
1E	Castellano	No	No	No	Si: Padre No intenta hablarle en ese idioma.	No	No
1G	Castellano	No	No	No	No	No	4to grado: 10 años
1H	Castellano	Si	No	No	No	No	3er grado: 9 años
1I	Castellano	No	No	No	Si: Madre No intenta hablarle en ese idioma.	No	No
2F	Castellano	No	No	No	No	No	I secundaria: 13 años
2H	Castellano	No	Si	No	No	No	3er grado: 9 años

Fuente: Elaboración propia

Sólo en el caso en el que el niño aprende en casa un idioma adicional al castellano y que no es el alemán, sí parece ser un factor fundamental que ayuda al desarrollo de una segunda lengua, pues los tres representantes de esta variable se encuentran en el grupo 1.

Por último, la variable del entorno que menos parece influir es la de tener un hermano en el colegio, pues incluso dos niños de los 4 conformantes del grupo 4 tienen hermanos mayores en un colegio alemán.

Tabla 7: Datos Generales grupo 4

Código	Idioma que se habla en el hogar	Nido alemán	Taller aprendizaje de alemán	Visita a Alemania	Padres exalumnos ¿Quién? Cantidad de input	¿Algún familiar cercano es alemán o vive en Alemania?	Hermanos en colegio alemán: edad y grado
1A	Castellano	No	No	No	No	Sí, pero no tiene contacto con él.	1er grado: 7 años
1D	Castellano	No	No	No	No	No	No
2G	Castellano	No	No	No	No	No	1er grado: 7 años
3H	Castellano	No	No	No	No	No	No

Fuente: Elaboración propia

Por ello, es importante analizar las demás variables para determinar si son otras las que determinan que algunos niños o niñas tengan una mayor disposición a aprender el idioma que otros.

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO

Como ya hemos visto en el apartado anterior, los grupos 1, 2 y 3 parecen asemejarse mucho en cuanto a las características del entorno que cada uno de los niños presenta. Por lo tanto, no parecen ser las variables del entorno las cuales hagan una diferencia en cuanto al aprendizaje del idioma alemán.

Por ello, es necesario empezar a analizar las diferencias en cuanto a las características personales que tienen los individuos en los 4 distintos grupos, para determinar si éstas son variables que influyen de mayor manera.

Para ello, se empezará por analizar las diferentes variantes que puede haber en cuanto a las características del niño y niña, empezando por el desempeño académico.

DESEMPEÑO ACADÉMICO: Tal como se puede ver en la siguiente tabla, todos los niños y niñas pertenecientes al grupo 1, muestran tener un rendimiento académico alto en todas las áreas. Sólo en los casos 1C, 2J y 3C, muestran una

gran dificultad en el área de motricidad. Sin embargo, esto no parece afectar el desempeño del aprendizaje de una segunda lengua.

Tabla 8: Desempeño académico Grupo 1

Código	Memoria	Lógico Matemático	Lengua Materna	Discriminación Visual	Motricidad Gruesa	Motricidad Fina
1C	A	A	A	A	C	A
1F	A	B+	A	A	A	B
2C	A	A	A	B	A	B
2J	A	A	A	A	C	B
3C	A	A	A	A	A	C
3E	B	A	B	B	B	B
3F	A	A	A	B+	A	B
3G	A	A	A	A	A	B

Fuente: Elaboración propia

En el caso del grupo 2, los representantes de este grupo tienen un desempeño ligeramente inferior, pero aún es considerado bueno. En el caso del individuo 2E, quien presenta el menor porcentaje de logro de este grupo, se puede observar que es ella la que tiene los resultados más bajos en las áreas de desarrollo cognitivo en su grupo. Sin embargo, la niña 3I, es de las mejores de su grupo, pero no es muy hábil en las áreas de memoria y lógico matemático.

Tabla 9: Desempeño académico Grupo 2

Código	Memoria	Lógico Matemático	Lengua Materna	Discriminación Visual	Motricidad Gruesa	Motricidad Fina
1J	A	B+	B	A	B	B
2A	A	A	A	A	A	B
2B	A	A	A	A	A	B
2D	A	B	B+	A	A	A
2E	B	B+	A	B	B	B
2I	B	A	B	B+	A	B-
3A	B	A	A	B	A	C
3B	B	A	A	A	B	A
3D	A	A	A	B	B	B
3I	B	B	A	B-	B	C
3J	B+	B	B	B+	B	B

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos el tercer grupo, sólo dos de los que conforman el grupo tienen un desempeño cognitivo promedio, mientras que los restantes 5, muestran dificultades en las áreas de memoria, lógico matemático o discriminación visual.

Tabla 10: Desempeño académico Grupo 3

Código	Memoria	Lógico Matemático	Lengua Materna	Discriminación Visual	Motricidad Gruesa	Motricidad Fina
1B	A	B	A	A	A	B
1E	B-	C	B	B	B	B
1G	A	A	A	B+	A	B
1H	B	B	B	C	C	B
1I	A	B	B	B	B	B
2F	C	B	A	B	B	A
2H	B	B-	A	B	A	B

Fuente: Elaboración propia

Por último, en el grupo 4, todos los representantes a excepción de uno, muestran tener dificultades en todas las áreas de desempeño y resultan tener los promedios de rendimientos más bajos de toda la muestra.

De ese modo, vemos que quienes tienen un mejor rendimiento en las áreas cognitivas, tendrán más facilidad de aprender el idioma alemán. Esto se da principalmente porque los procesos que entran en juego para aprender una segunda lengua son distintos a aquellos que influyen en la primera lengua; pues en el primer caso, se utilizan más los procesos cognitivos específicos del lenguaje, mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua entran en juego los procesos cognitivos generales.

Así como se señaló anteriormente, Wong (1991) explica que estas destrezas incluyen las asociativas, las de memoria, de conocimiento social y de inferencia. Además, entran en juego todas las capacidades analíticas, ya que se deben establecer relaciones entre formas, funciones y significados. A todas estas estrategias cognitivas que venimos enumerando, se les llama “mecanismos cognitivos generales”.

LENGUA MATERNA: Por otro lado, todos los niños del grupo 1, tienen excelentes resultados en el área de lengua materna, a excepción del caso del individuo 3E quien presenta tartamudeo al hablar, pero es coherente en sus frases y tiene una adecuada comprensión de su lenguaje materno. Sin embargo, tal como se observa en la siguiente tabla, quienes se encuentran en el grupo 4, junto con su bajo rendimiento, tienen además bajos resultados en su lengua materna.

Tabla 11: Desempeño académico Grupo 4

Código	Memoria	Lógico Matemático	Lengua Materna	Discriminación Visual	Motricidad Gruesa	Motricidad Fina
1A	A	B	B-	B	B	B-
1D	B	B	B	B-	B	C
2G	A	B	B	A	B	B
3H	C	B	B	B	B	B

Fuente: Elaboración propia

De esa manera, reafirmamos la postura de Abdelilah-Bauer (2007) quien explica la importancia de una buena base en la lengua materna para que llegue a tener una competencia suficiente que permita que la segunda lengua se instale sobre la adquisición de esta primera.

Esto sucede debido a que, al poseer ya un idioma, se tienen las nociones básicas de categorías lingüísticas como unidad léxica, cláusula gramatical y

oración. Teniendo este conocimiento de base, la persona puede buscar propiedades equivalentes en los datos que va recibiendo de la nueva lengua. Además, los aprendientes conocen los usos de una lengua, de modo que tienen nociones sobre estructuras declarativas e interrogativas, afirmaciones y negaciones, expresiones de incertidumbre o de certeza, entre otros. Saben cómo se debe pedir, negar, formular preguntas, etc. (WONG, 1991).

Sin embargo, si no se tiene todo este conocimiento previo, o éste se encuentra limitado, tendrán más dificultades en descubrir los medios que les permite llevar a cabo las mismas funciones en la nueva lengua que están aprendiendo.

RELACIÓN CON LOS PARES Y MAESTRAS: Coincidentemente estos niños y niñas que tienen dificultades en su lengua materna (grupo 4), son a la vez niños que en su día a día se muestran muy tímidos y retraídos en el salón de clase. Revisando la información registrada durante el periodo de observación, podemos detectar que el individuo 1A es muy poco comunicativo y juega principalmente solo durante los momentos de juego libre. Interactúa muy poco con sus compañeros y sólo dice algunas palabras esporádicamente. De igual manera, el niño 1D juega principalmente solo y no interactúa con sus compañeros. En raras ocasiones se le ve conversando con alguno de ellos.

En el caso de la niña 2G, vemos que en momentos libres se le nota perdida en el espacio, sin saber qué hacer. Es muy callada con las maestras, aunque se muestra un poco más desenvuelta en momentos de juego libre con sus compañeras. Por último, la niña 3H muestra también ser una niña que propone poco en sus juegos, es bastante callada y elige juegos individuales o paralelos. Cuando realiza actividades frente a las maestras y sus compañeros, lo hace con desconfianza y mirando a su maestra para encontrar su aprobación.

Los niños y niñas pertenecientes al grupo 3, tienen rasgos de personalidad similares a aquellos que pertenecen al grupo 4, pues tienen preferencia por juegos tranquilos e individuales. No son muy conversadores con sus maestras y muchos son tímidos, introvertidos y no tienen iniciativa en juegos grupales. Por ejemplo, la niña 1B tiene preferencia por un juego paralelo, comparte el espacio con sus compañeras pero no propone mucho durante el juego. De igual manera la niña 2F, quien elige juegos principalmente individuales, es bastante callada y no protesta

cuando le quitan sus juguetes. Sin embargo, como hemos visto antes, logran un porcentaje mayor al del grupo 4 posiblemente debido a sus mejores resultados en la lengua materna. Esto demuestra que no son las variables por sí solas las que determinan el aprendizaje del idioma alemán, sino la intersección de varias de ellas.

Por el otro lado, las características de los niños y niñas que conforman el grupo 1 son muy contrarias a aquellas del grupo 4. En general son muy desenvueltos y tienen gran confianza en sí mismos. Esto se observa no sólo en su interacción con sus pares, sino también con sus maestras. El niño 3F siente mucha curiosidad por el ambiente y constantemente conversa con sus maestras. A su vez, el niño 3E muestra gran agrado al contar sus experiencias a sus maestras y es muy conversador con ellas. Estos patrones se repiten en la mayoría de los individuos de este grupo.

Vemos una leve diferencia con la niña 3G, quien tiene también mucha confianza al dirigirse a sus maestras y en sus acciones durante actividades grupales. Sin embargo, al momento del juego libre, tiene preferencia por un juego individual, aunque en algunas ocasiones se le ve interactuar con sus compañeros.

Los demás niños y niñas muestran ser muy desenvueltos con sus compañeros: proponen juegos con facilidad, se desplazan con soltura y confianza por el aula, lo cual se demuestra en su autonomía al elegir actividades y juegos después de terminar lo propuesto por la maestra.

Esto nos lleva nuevamente a la importancia de la cantidad de input recibida, pues por más que la niña 3G interactúe poco con sus compañeros, esto no parece afectar su aprendizaje del idioma alemán. Esto se debe principalmente debido a que sus pares no son quienes ofrecen el input del idioma, en cambio son sus maestras quienes lo hacen. Debido a que ella se comunica con soltura y confianza con ellas, está más expuesta al idioma alemán, al igual que todos sus compañeros del grupo 1.

ATENCIÓN Y PARTICIPACIÓN: Sin ninguna excepción, todos los niños y niñas del grupo 4 tienen dificultades para concentrarse cuando la maestra está explicando algo o cuando sus compañeros comparten experiencias. En ocasiones juegan con su propio cuerpo o simplemente miran por la ventana y no tienen interés en escuchar lo que la maestra está diciendo.

Asimismo, participan muy poco al momento de las actividades grupales y no muestran interés en escuchar a la maestra. En muy pocas ocasiones imitan las mímicas de las canciones que hace la maestra, y no levantan la mano para participar.

De igual manera sucede con el grupo 3, quienes son niños que participan muy poco. La niña 1G tiene momentos en los que muestra nulo interés en participar y al momento de recobrar la concentración, quiere ser escuchada. El niño 1I no participa de forma activa continuamente, sino que tiene días en los que muestra mucho interés y otros en los cuales está muy distraído. Además, el tiempo de concentración de la mayoría de los niños de este grupo es muy corto. Por ejemplo, la niña 2H no logra mantenerse sentada en su sitio, se mueve constantemente y hace ruidos con su boca.

Otro aspecto que se diferencia en gran manera entre los grupos 1 y 4 es el interés en participar de las actividades propuestas por sus maestras. Tal como ya lo hemos mencionado, los niños y niñas del grupo 4 tienen dificultades para concentrarse. Por ende, son muy poco participativos: el niño 1A sólo observa lo que hay a su alrededor y no levanta la mano para participar. Cuando sus maestras le preguntan algo, el no responde. La niña 2G también es muy observadora, y más que participar, prefiere mirar lo que los demás hacen.

El niño 1D tampoco muestra interés en participar y cuando se realizan preguntas generales al grupo para que todos respondan en coro, él está realizando otros movimientos o sólo se queda mirando. La niña 3H tiene muchas dificultades para mantener su atención focalizada en las maestras, por lo tanto sólo en algunos momentos muestra interés en hacer juegos grupales, pues en las demás ocasiones está distraída con su propio cuerpo. Además, los momentos en los cuales participa son de juegos grupales, mas no actividades cognitivas o relacionadas al alemán.

Así, podemos ver que la concentración y participación de los niños y niñas en el aula, juega un rol fundamental en el aprendizaje del idioma. Como hemos estado analizando previamente, los grupos 1 y 2 del estudio siguen teniendo características muy similares. Sin embargo, bajo esta nueva línea, en la cual la actitud influye en gran medida en su aprendizaje, analizamos con más detalle las diferencias en cuanto a participación, concentración y utilización del idioma alemán.

En el grupo 1, todos los niños y niñas participan de la entonación de canciones y lo realizan con mucho entusiasmo. Sin embargo, al analizar el grupo 2, vemos que de los 11 conformantes, sólo 2 de ellos cantan con entusiasmo las canciones propuestas, y una de ellas lo hace de forma tímida e introvertida. Los demás, prefieren escuchar a los demás cantar, o se distraen en los momentos de música.

Además, todos los conformantes del grupo 1, muestran una muy buena actitud hacia las actividades dirigidas por la maestra, por ejemplo, levantan la mano para participar, tienen intervenciones pertinentes y se interesan por lo que la maestra explica. Algunos representantes del grupo parecen distraerse con facilidad, pero al momento que se les pide realizar algo relacionado a lo explicado, lo hacen con acierto, demostrando que han estado escuchando las indicaciones.

Justamente es aquí donde se puede encontrar otra leve diferencia con el grupo 2. En este segundo grupo, no hay uniformidad sobre la participación de los niños y niñas. Algunos de ellos lo hacen con mucho gusto y constantemente, mientras que la mayoría prefiere observar la actividad.

Sin embargo, parece ser la unión de las distintas variables la que marca la diferencia entre los cuatro grupos de la muestra. Si sólo consideramos la concentración o participación, el grupo 1 y 2 tiene sólo leves diferencias. Sin embargo, si a estas diferencias le agregamos las diferencias respecto a su rendimiento académico o a su desenvolvimiento con las maestras, estas diferencias que por separado no parecen ser muy significativas, se vuelven importantes cuando las consideramos en conjunto.

VARIABLES LINGÜÍSTICAS:

Por último, la variable lingüística es muy importante de considerar durante el proceso de aprendizaje de una lengua. En este apartado, consideraremos la cantidad de input ofrecida en las distintas aulas y cómo es que se da este intercambio, para en base a esto conocer si es una variable que afecta al aprendizaje del idioma alemán en los niños y niñas de 4 y 5 años.

Para ello, primero es importante recordar lo que Wong (1991) califica como input. Ella afirma que los aprendientes deben obtener durante los contactos determinada información sobre cómo funciona la lengua y cómo se usa para así

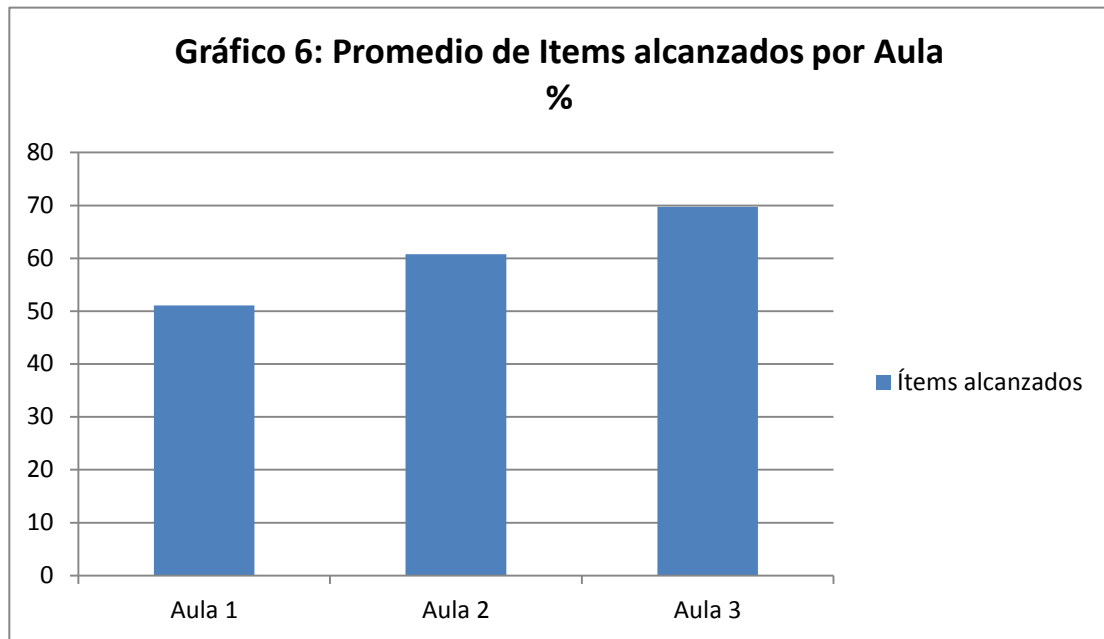
poder comprenderla. De esa forma, el producto final del proceso de adquisición viene a ser el conocimiento lingüístico, que involucra el conocimiento fonológico, léxico, gramatical, pragmático y sociolingüístico. Para poder llegar a tener este conocimiento, se necesita tener exposición a datos lingüísticos de modo verbal junto con la interacción social que involucre de una u otra manera al aprendiente. Esta combinación de factores – datos lingüísticos y contexto social – es lo que se denomina input, que en otras palabras es el caudal lingüístico que recibe un aprendiente de una lengua.

Es así, que para que pueda ser de ayuda al aprendiente, el lenguaje que ofrece la persona que conoce la lengua meta, debe reducirse a ser un lenguaje bastante sencillo en su estructura, bastante repetitivo y redundante y con una regularidad estructural mayor. Solo de esta forma, se puede considerar que el hablante está ofreciendo input, pues el lenguaje está siendo comprensible para el que desea aprender la lengua. Otro punto importante es que siempre esté vinculado al contexto, de modo que el aprendiente pueda hacer inferencias por la situación.

Como podemos ver, en las clases que hemos visitado, es sólo el docente quien ofrece el caudal lingüístico de la lengua que se desea aprender. Sólo en pocos casos hay niños y niñas de lengua materna alemana que realizan sus intervenciones en este idioma, pero durante las interacciones con sus compañeros, utilizan siempre el castellano.

Al respecto, Wong (1991) afirma que los docentes juegan un rol fundamental en esta situación, pues en un salón de clase de inmersión, muchas veces es el único o uno de los pocos que hablan la lengua meta. Su rol debe ser entonces ofrecer la cantidad suficiente de oportunidades de oír y de hablar la lengua meta, pero también de hacer las correcciones necesarias para que los niños y niñas puedan aprender.

Para poder analizar esta variable, se ha sacado un promedio por aula para así determinar qué aula es la que se encuentra con los mejores resultados.



Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en el gráfico, el aula 3 muestra tener el mejor resultado de forma general, seguido del aula 2 y por último se encuentra el aula 1. Al analizar los datos recopilados durante el tiempo de observación (ver Anexo 2), se ve efectivamente que el aula 1 es quien tiene la menor cantidad de exposición de input y el aula 2 y 3 tienen mucha más exposición al idioma.

Del total de veces que se visitó el aula 1, el 80% de los casos la actividad grupal en el espacio de asamblea se dio en castellano. La maestra bilingüe es quien dirige normalmente las actividades, y en pocas ocasiones utiliza el idioma alemán. Sólo en los momentos en los cuales la maestra de lengua alemana no está presente, ella utiliza el idioma extranjero.

Las maestras de esta aula no parecen tener confianza en que los alumnos comprendan las indicaciones que se dan en alemán, pues en una ocasión se escucha decir a PA1 “¿Lo harás en castellano para que entiendan no?” dirigiéndose a la maestra PB1. En muchas ocasiones, cuando la maestra alemana siente que los alumnos no están comprendiendo lo que dice, pide a la maestra bilingüe que traduzca por ella.

Esta es una dinámica que se ve frecuentemente y que incluso se ha instaurado como parte de la rutina. En momentos de asamblea, la maestra alemana hace preguntas o comentarios sobre un paseo al que han ido el día anterior, y la maestra bilingüe constantemente traduce lo que va diciendo.

PA1: “Und der sauberster?”

PB1: “¿Y el más limpio?”

De ese modo, no les dan a los niños la oportunidad de intentar descifrar lo que ellas están diciendo, pues inmediatamente dan la traducción.

En momentos de juego libre o trabajo por grupos, se nota más exposición del idioma, aunque este sigue siendo limitado. La maestra PB1 utiliza el idioma alemán para explicaciones básicas en su mesa de trabajo, pero cuando se trata de frases más estructuradas o complejas, vuelve a utilizar el castellano.

En cambio en el aula 3, la maestra bilingüe utiliza sólo el idioma alemán para dirigirse a los niños y niñas, a excepción con algunos niños que muestran mucha dificultad con el idioma y en ocasiones le da una ayuda extra en castellano.

Ambas maestras, tanto la bilingüe como la de lengua materna alemana, tienen igual protagonismo con los alumnos y están presentes durante el círculo de saludo en la mañana y otros momentos que se dan durante el día.

De igual forma sucede en el aula 2, en la cual hay bastante exposición a input ya que ambas maestras, tanto la de lengua materna alemana como la bilingüe hablan constantemente alemán con los niños, e incluso lo hacen entre ellas. Además, ambas maestras muestran igual protagonismo con los niños y niñas, ya que comparten las actividades y dirigen los juegos grupales de forma conjunta.

En muy raras ocasiones la maestra bilingüe habla castellano con los niños y si se da el caso, es durante momentos de conflicto y de forma individual con el niño involucrado o con niños y niñas que están teniendo dificultades en trabajos individuales. Sin embargo, al dirigirse de forma general al grupo, siempre lo hace en el idioma extranjero.

De ese modo, podemos concluir que marca una gran diferencia la cantidad de input recibida en las aulas por parte de las maestras, pues aquella en la que se recibió menos, el aprendizaje ha sido menor. En el caso del aula 2 y 3, la cantidad de input parece ser igual, por lo cual se tendría que pasar a analizar el tipo de input que tienen con los niños, es decir, las adaptaciones que realizan a su discurso diario para que sea más fácil de entender, así como las diferentes estrategias que utilizan para poder comunicarse con los alumnos de su aula.

En general, las maestras tanto del aula 2 como del 3, tienen una variedad mayor de estrategias que les permiten desarrollar el idioma alemán con los niños y niñas de su clase. Esto se ve reflejado no sólo en las acciones que realizan, sino en el tipo de discurso que tienen. En cambio, las maestras del aula 1 muy pocas adaptaciones en su habla. Como estrategia tienen que al momento de introducir nuevos conceptos, repiten de forma constante el verbo aprendido, pero en general habla el alemán de forma fluida y sin entonación mayor.

Otra estrategia del aula 1 es “equivocarse” a propósito, para que sean los niños quienes corrijan a las maestras. Sin embargo, esta estrategia sólo se pudo observar en una de las visitas. Por lo demás, no tienen mayores estrategias que les ayuden a desarrollar el idioma alemán.

Sin embargo, en el aula 2 y 3 se pudieron detectar distintas estrategias. En estas aulas, constantemente se verbaliza lo que se está haciendo. Al igual que en el aula 1, cuando son cosas que ya se conocen, no es redundante, pero si se introduce algo nuevo, se repiten las cosas varias veces.

Además, en el aula 3, cuando se realizan trabajos por grupos más pequeños, la maestra va narrando y verbalizando cada acción que realiza:

PA3: “Ich gebe euch jetzt ein papier. Jeder kriegt ein papier. Welche farbe ist das papier?” (Les voy a dar ahora un papel. Cada uno va a recibir un papel. ¿Qué color es el papel?)

Niños: Grün! (¡Verde!)

PA3: Super, jetzt warden wir prikeln. Priiikeln (repite la palabra más lento). Mit der Prickelnadel!! (Súper, ahora vamos a punzar. puunzar -repite la palabra más lento y con más énfasis-. Lo haremos con el punzón.

Todo este discurso se va repitiendo hasta que termina de entregar todas las hojas y los punzones a los niños. Como se puede ver, la maestra constantemente repite el vocabulario para que los niños puedan interiorizarlo de mejor manera. Además, aprovecha los momentos en grupos pequeños para introducir vocabulario nuevo:

PA3: “Was ist das? Eine Prickelnadel, damit werden wir prickeln” (¿Qué es eso? Un punzón. Con eso vamos a punzar)

Además, constantemente va dando feedback en el idioma extranjero sobre el progreso de sus trabajos.

Del mismo modo sucede con la maestra bilingüe del aula 3, quien al explicar un nuevo concepto a todo el grupo, utiliza la misma estrategia de repetir el concepto y verbalizar cada acción. Ambas maestras en esta aula ponen mucho énfasis y entonación en las palabras nuevas:

PB3: “Hier gibt es laaaange -muestra palos largos- und hier gibt es kurze -muestra palos cortos-. Es gibt einige lange -muestra los largos-, uns einige kurze -muestra los cortos-. Wir werden sie jetzt ordnen, weil wir kurze und lange haben.

(Aquí hay laaaargos –muestra los palos largos- y aquí hay unos cortos –muestra los palos cortos-. Hay algunos largos –muestra los largos- y algunos cortos –muestra los cortos-. Ahora vamos a ordenarlos, porque hay cortos y largos.)

También se encontró como estrategia en esta aula el decir distintos sinónimos de la palabra que se busca que entiendan para que los niños y niñas tengan más facilidad de llegar al concepto. De esa forma, si se está narrando un cuento y se llega a un concepto que la maestra sabe que los niños y niñas aún no manejan, dicen distintas palabras que son alusivas al concepto, acompañado de gestos y mímicas:

PB3: “Über die Wellen....über das Meer”. (Sobre las olas...sobre el mar)

Así, los niños asocian la palabra nueva “Wellen” con un concepto que ya manejan- “Meer”- y les es más fácil comprender el significado de esta nueva palabra.

En el aula 2, vemos que las maestras tienen estrategias similares a las del aula 3. Por ejemplo, para que comprendan el significado de un concepto, dan ejemplos que lo expliquen. Cuando quieren que comprendan el concepto de “fruta”, van diciendo distintas frutas que ya conocen, para que las relacionen al concepto.

PA2: “Das ist eine Frucht. So wie ein Apfel, oder eine Banane, oder eine Mandarine...eine Frucht”. (Esto es una fruta. Así como una manzana, o un plátano, o una mandarina...una fruta.)

Ellas además, también aprovechan momentos del día a día, en actividades de otras áreas, para reforzar el idioma. Se pudo observar en un juego de discriminación visual que era acompañado por la maestra, que cada vez que una niña señalaba un nuevo objeto o elemento, la maestra repetía el nombre de éste en alemán, para que las niñas pudieran escuchar y repetir junto con ella.

Volviendo con las maestras del aula 3, vemos que ellas piden constantemente la participación de los niños y niñas, y procuran que ésta se dé en alemán. Por ejemplo, cuando se celebra algún cumpleaños, la maestra va tendiendo la mesa, pero en vez de narrar lo que está colocando, ella pregunta a los niños qué se necesita para la celebración:

PA3: “Wir werden jetzt Geburtstag feiern. Was brauchen wir zum Geburtsatg feiern?” (Ahora vamos a celebrar cumpleaños. ¿Qué necesitamos para celebrar el cumpleaños?)

3C: Ein Tisch! (¡una mesa!)

PA3: “Sehr gut. Ein Tisch. Was noch?” (Muy bien. Una mesa. ¿Qué más?)

Niño: Una vela

PA3: Richtig! Eine Kerze! Was noch? (¡Exacto! Una vela. ¿Qué más?)

Niño: Un regalo

PA3: Gut, und wie sagt man das auf Deutsch? Wer weiss? (Bien, y ¿cómo se dice eso en alemán? ¿Quién sabe?)

3F: Ein Geschenk! (¡Un regalo!)

Así, la maestra fomenta que los niños y niñas hagan uso de su memoria no sólo para entender el idioma, sino para también expresarse en él. En este aula además, se celebra mucho cuando un niño o niña hace el esfuerzo de utilizar el idioma alemán para expresarse, y las maestras felicitan explícitamente a los niños y niñas que lo hacen, sin importar que la frase no esté gramaticalmente bien estructurada.

Cuando hacen alguna pregunta en el círculo y algún niño responde en castellano y la maestra tiene la certeza de que tiene la capacidad de hacerlo en

alemán, primero felicita al alumno por su respuesta correcta, pero luego le pide que la repita en alemán. Además, en el aula se cuenta con un panel en el cual se colocan estrellas a los niños cada vez que hacen un esfuerzo en hablar en la segunda lengua. En cambio en el aula 1 no se pudieron observar situaciones parecidas.

Además, cuando un niño hace una solicitud en castellano de la vida diaria, ambas maestras del aula 3 repiten esta solicitud en el idioma alemán y esperan a que el niño la vuelva a decir en este idioma. Lo mismo ocurre en el aula 2, en el que las maestras utilizan la misma estrategia para fomentar que los niños y niñas utilicen el idioma:

2D: “¿Me amarras los zapatos?”

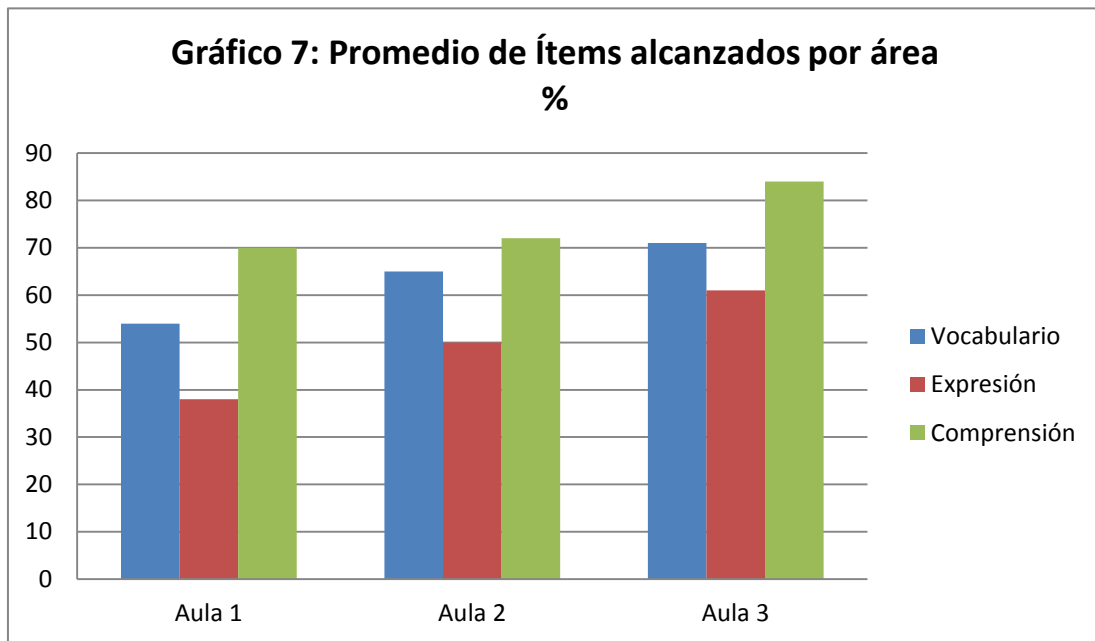
PB2: “Bitte zubinden” – y empieza a amarrarle los zapatos. Cuando se da cuenta que el niño tiene dificultades en repetir, lo vuelve a decir de forma lenta y pausada.

PB2: “Bitte zu-bin-den”

2D y PB2: “Bitte zubinden”

Si hacemos un análisis de las estrategias que tienen las aulas 1, 2 y 3 con respecto al lenguaje que usan y su tipo de discurso, podemos determinar que en el aula 3 hay mayor tipo de estrategias que fomenta la participación y expresión de los niños en el idioma alemán; en el aula 2 también tienen este tipo de estrategias pero se dan en menor cantidad; mientras que en el caso del aula 1, en ninguno de los casos de las observaciones se pudo detectar que las maestras fomentaran que los niños hablaran en este idioma.

Por ello, si analizamos el desempeño promedio de los niños y niñas de las 3 aulas del estudio, pero en un gráfico que tenga dividido los resultados por las tres áreas de desarrollo de la segunda lengua, tenemos el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia

En este gráfico podemos detectar que con respecto al área de comprensión, las aulas 1 y 2 tienen resultados muy similares. Sin embargo, si nos enfocamos en el área de expresión, es donde encontramos la mayor distinción entre las tres clases.

Así, las estrategias que utilizan las maestras al adaptar su discurso para que sea de mejor comprensión es una variable importante para que los niños y niñas aprendan el idioma, pero las estrategias que fomentan la participación y la expresión en este idioma es lo que hace realmente la diferencia para que hayan mejores resultados a final de año.

CONCLUSIONES

- Las variables del entorno son las variables que menos influyen en el desarrollo del idioma alemán en los niños y niñas. Sólo en el caso en el cual el niño aprende un idioma adicional al castellano y que no es el alemán, se puede afirmar que interviene de manera positiva en el aprendizaje del alemán.
- Parece ser la unión de las distintas características del niño la que marca la diferencia en el aprendizaje del alemán. Si sólo consideramos la concentración o participación, la diferencia entre los individuos es leve. Sin embargo, si a esto le agregamos las diferencias respecto a su rendimiento académico o a su desenvolvimiento con las maestras, todo lo que por separado no parece ser muy significativo, se vuelve importante cuando las consideramos en conjunto.
- Los niños y niñas que presentan dificultades en el desarrollo de su lengua materna, tendrán a su vez dificultades para aprender el idioma alemán, pues no cuentan con la información básica que la primera lengua les ofrece: categoría lingüística, cláusula gramatical y oración. De esa forma, los niños y niñas no logran encontrar equivalentes en la información que van recibiendo del idioma alemán.
- Los niños y niñas que presentan un mejor rendimiento en las distintas áreas cognitivas del desarrollo infantil, tendrán más facilidad de aprender el idioma alemán. El área de motricidad tanto fina como gruesa, no influye durante este proceso.
- Los niños y niñas que son más desenvueltos con sus maestras y muestran interés en la participación de las distintas actividades, son aquellos que muestran mejores resultados en el aprendizaje del idioma. De esa forma, la actitud del niño y niña juega un rol fundamental durante el proceso de adquisición del alemán.
- La variable lingüística es fundamental en el desarrollo de la lengua meta. La cantidad de input recibida juega un rol esencial en el aprendizaje del idioma alemán, pues es necesario tener un contacto constante con la lengua para

poder desarrollarla óptimamente. En el aula donde el input ha sido menor por parte de las maestras, el aprendizaje ha sido menor.



RECOMENDACIONES

- La presente investigación trabajó las variables que influyen en desarrollo del idioma oral alemán. Sería interesante realizar una investigación en la cual se analicen las variables que influyen en el desarrollo de otro idioma y determinar las coincidencias o diferencias.
- Sería recomendable realizar una investigación con una muestra mayor de niños y niñas, procedentes de distintas escuelas que trabajen el desarrollo de una segunda lengua, para poder ampliar los resultados y que no se mantengan como exclusivos de ésta investigación.
- Teniendo en cuenta que nos encontramos en un país multilingüe en el cual existen diversas Instituciones Educativas en la cuales niños con una lengua materna distinta al castellano deben aprender este idioma, es importante que el Estado tenga en cuenta todas las variables que entran en juego durante el proceso de aprendizaje de un idioma, para realizar políticas de aprendizaje del castellano que se adecúe a las características y necesidades de cada niño y niña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata
- Alcón, E. (2001). *Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula*. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6698/1/EL_Anexo1_11.pdf
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ascencio, M. (2009). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clase: ¿subconsciente o consciente? *Diálogos*, 4 (3), 25 – 38. Recuperado de <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/handle/123456789/1230>
- García, I. (1999). Enfoques comunicativos y enseñanza de lenguas. *Educación*, VIII (15), 129-137.
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw Hill
- Mata, M.T (2008). La lengua de instrucción como recurso de aprendizaje en el aula de E/ILE en contextos escolares. *Dosieres segundas lenguas e inmigración*. Madrid, 16. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres/Dosier16.pdf>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Barcelona: Wiley-Blackwell.
- Murillo, J. y otros (1996). *La enseñanza de lenguas*. Madrid: CIDE
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115-128. Recuperado de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Pla, L (1997). El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del inglés. En L. Pla & I. Vila (Coord.), *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona ICE/HORSORI
- Pla, L. y Vila, I. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona ICE/HORSORI
- Siguan, M. (1996) .*La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela. XIX Seminario sobre Lenguas y Educación*. Barcelona ICE/HORSORI
- Vila, I (1997). Psicología y enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En L. Pla & I. Vila (Coord.), *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona ICE/HORSORI
- Wong, L (1991). Aprendizaje de una segunda lengua en niños: modelo para el aprendizaje de la lengua en un contexto social. En: Bialystock, E. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambrige: CambrigeUniversityPress Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/fillmore.htm#npas

Zabaleta, F. (1995). *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*. Madrid: Santillana



ANEXOS:**Anexo 1: Prueba piloto****Lista de Cotejo (INSTRUMENTO VALIDADO)**

Nombre del niño/a: _____

Salón: _____

Vocabulario:

N°	Indicador	SI	NO
1	Cuenta del 1-5		
2	Cuenta del 1-10		
3	Conoce los colores primarios		
4	Conoce los colores secundarios		
5	Señala los útiles escolares que utiliza en su día a día cuando se le nombran en alemán.		
6	Nombra los útiles escolares que utiliza en su día a día.		
7	Señala las partes de su cuerpo cuando se le nombran en alemán.		
8	Nombra las partes de su cuerpo.		
9	Señala los animales de su entorno más cercano cuando se le nombran en alemán.		
10	Nombra los animales de su entorno más cercano.		
11	Señala elementos de su entorno más cercano (sol, mesa, zapato, silla, etc.)		
12	Nombra los elementos de su entorno más cercano (sol, mesa, zapato, silla, etc.)		

Expresión

N°	Indicador	SI	NO
1	Utiliza frases pre-establecidas para los juegos grupales en alemán.		
2	Tiene una adecuada pronunciación		
3	Recuerda canciones o versos y los repite		
4	Solicita ayuda en alemán		
5	Saluda en alemán		
6	Responde en alemán a las preguntas de las maestras		
7	Integra en su discurso palabras en alemán (necesito una "murmel")		
8	Se esfuerza por integrar frases aprendidas en alemán en su discurso cotidiano (cuando termina dice "ich bin fertig")		
9	Hace deducciones sobre palabras en alemán (asume que casa se dice case en alemán)		
10	Intenta estructurar frases sencillas con las palabras aprendidas (Ich murmel haben)		

Comprensión

N°	Indicador	SI	NO
1	Comprende las reglas de un juego o actividad nueva que se dan en alemán.		
2	Comprende las preguntas sencillas que se le hacen y las responde.		
3	Comprende indicaciones sencillas al momento de explicar la tarea del cuaderno o de fichas de aplicación.		
4	Comprende indicaciones sencillas que se dan en momentos de la rutina (anda a lavarte las manos, trae el triángulo)		
5	Responde a las preguntas de un cuento que se ha leído en alemán.		

Correcciones realizadas:

- Se eliminó indicador 1 del área Expresión: “Se expresa con frases cortas de forma espontánea” por ser repetitivo con el indicador 8.
- Se redactó mejor el indicador 8 del área Expresión, pues no se entendía bien y parecía ser igual al indicador 7.

Matriz de Registro de Información

INSTRUMENTO VALIDADO

DATOS GENERALES

1. Niño:
2. Sexo: F__ M__
3. Fecha de nacimiento: __/__/____
4. Edad exacta:
5. Nacionalidad: Peruana__ Alemana__
Otra_____
6. Sección: _____

DATOS DEL CONTEXTO FAMILIAR

1. Nacionalidad de los padres:
Madre: _____
Padre: _____
2. Idioma que se habla en el hogar:
Castellano__ Alemán__ Inglés__
Otro_____
3. ¿Algún familiar cercano es alemán o vive en Alemania? (abuelos, tíos, primos, etc)
Si__ No__
Si marcó si, ¿Tiene contacto con el niño?
Si__ No__
4. Personas que viven en el hogar: (especificar si hermano mayor o menor y cantidad)

5. Persona que pasa mayor tiempo del día con el niño:

Idioma en el que habla con el niño: _____

6. ¿Tiene hermanos que ya han estado o están actualmente en un colegio alemán?

Sí _____ No _____

Edad y grado:

1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

DATOS DEL ENTORNO:

1. ¿Ha asistido a un nido en el que se hable el idioma alemán?

Sí _____ No _____

Años: _____

2. ¿Ha asistido a algún taller para aprender el idioma alemán?

Sí _____ No _____

Duración: _____

3. ¿Han visitado alguna vez Alemania?

Sí _____ No _____

○	Discriminación visual	A	B C

○	Motricidad gruesa	A	B C

○	Motricidad fina	A	B C

○	Lengua materna	A	B C

Correcciones al instrumento:

- Se agregó ítem de “Fecha de nacimiento” en apartado de Datos Generales.
- Se agrega la pregunta “¿Quién?” respecto a padres ex alumnos, pues es relevante para saber si es quien pasa mayor tiempo con el niño o no.
- Se agregó apartado “Datos del niño”, pues es información relevante para el posterior análisis de información.

Anexo 2: Lenguaje de las maestras

	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Cantidad de input ofrecido	<p>La maestra bilingüe es quien dirige normalmente las actividades. De las 5 veces, solo 1 vez se vio que se utilizó bastante alemán, las demás veces hubo muy poco input de alemán. Esta ocasión fue cuando la maestra alemana no estaba presente. Cuando ella llega, la bilingüe empieza a utilizar más el idioma castellano.</p> <p>Toda la explicación de la actividad grupal se da en castellano, se escucha que una maestra le dice a la otra “¿lo haces en castellano para que lo entiendan no?”</p> <p>La maestra alemana habla muy poco durante la parte grupal. Cuando lo hace, dice frases cortas y la bilingüe traduce:</p>	<p>Hay bastante exposición a input ya que ambas maestras, tanto la alemana como la bilingüe hablan constantemente alemán con los niños, incluso entre ellas.</p> <p>Hace muchas preguntas y habla constantemente. Explica toda la ficha de cuaderno en alemán. En muy raras ocasiones se le escucha hablar castellano a la bilingüe y es sólo en momentos de conflicto de forma individual con el niño involucrado o con niños y niñas que están teniendo algunas dificultades para entender en trabajos individuales. Sin embargo, al dirigirse de forma general al grupo, siempre lo hacen en el idioma</p>	<p>La maestra bilingüe utiliza sólo el alemán para dirigirse a los niños y niñas a excepción con algunos casos de niños que muestran muchas dificultades con el idioma. Todas las actividades se dan en alemán y muy pocas frases se hablan en castellano durante las actividades grupales.</p> <p>Se conversa mucho en las mañanas, se hace un círculo y las maestras hacen preguntas en alemán y se cantan muchas canciones.</p> <p>Ambas maestras tienen igual protagonismo con los niños y niñas y están presentes durante el círculo de saludo en la mañana y otros que se dan durante la observación.</p>

	<p>“und der sauberster?” dice la maestra alemana e inmediatamente la maestra bilingüe se dirige a los niños y les dice “y el más limpio?”. Esto ocurre frecuentemente.</p> <p>En momentos de trabajo por grupos, maestra bilingüe utiliza alemán en explicaciones básicas, pero el resto lo hace en castellano. Constantemente conversa con los niños y niñas en castellano. En la cuarta ocasión, hubo una cantidad regular de input, ya que se observó momento de juego libre y trabajo por grupos pequeños. En estos casos, la maestra bilingüe intenta utilizar más frases e indicaciones en alemán, las cuales son cortas y sencillas. En otros momentos, cuando son indicaciones más estructuradas o frases más largas y elaboradas, cambia</p>	<p>extranjero.</p> <p>Sólo en una ocasión, la maestra bilingüe trabajó con un grupo de 4 niños y niñas una actividad cognitiva en castellano, pues era de difícil comprensión. Sin embargo, cuando otro niño que no se encontraba trabajando con ella se acercaba a hablarle, ella le respondía en alemán.</p> <p>Ambas maestras muestran igual de protagonismo con los niños y niñas, ya que comparten las actividades y dirigen los juegos grupales de forma conjunta.</p> <p>Aprovechan momentos del día a día, durante juegos y actividades para reforzar idioma: por ejemplo en juego de discriminación visual, la maestra cada vez que un niño señala un objeto lo repite en alemán y espera que ellos</p>	<p>Durante la hora de deporte la maestra habla un poco más de castellano para dar indicaciones nuevas, pero lo va alternando con el idioma alemán cuando son indicaciones básicas que los niños y niñas ya conocen.</p> <p>Cuando un niño o niña solicita ayuda en castellano, pide que lo repita en alemán, y si éste lo hace sin pedido de la maestra, es felicitado inmediatamente.</p> <p>Constantemente se celebra cuando un niño utiliza frases aprendidas en alemán y se pide a los niños que se esfuercen en utilizar el idioma.</p> <p>Cuando los niños o niñas le cuentan algo en lengua castellana, la maestra las escucha con atención y luego repite lo principal en alemán: “y entonces me caí porque mi hermano me empujó”</p>
--	---	--	---

	<p>nuevamente al castellano.</p> <p>Cuando la maestra alemana siente que no la entienden, pide a la maestra bilingüe que la traduzca.</p> <p>En las ocasiones en las cuales la maestra alemana está dirigiendo al grupo, la maestra bilingüe sólo se dirige con la lengua castellana a los niños y niñas.</p>	<p>también lo digan.</p>	<p>“ohh, du bist gefallen”.</p> <p>Además, dan un comentario en alemán sobre lo que está contando el niño para reforzar su vocabulario: “seguro que (niño) está en su carro y se demora por eso” y la maestra responde “ahh, er ist im Verkeher”.</p> <p>En sólo una de las 5 observaciones se escuchó a la maestra dirigirse en castellano al grupo en general. En este caso fue debido a que se habló sobre la importancia de no reírse de los compañeros y cómo cada uno somos distintos. La maestra dice “voy a decir esto en castellano, a ver escuchen”. Era un tema delicado e importante que debía ser hablado en lengua materna.</p>
<p>Descripción</p>	<p>Las veces que las actividades se han</p>	<p>Constantemente va verbalizando lo que</p>	<p>Las maestras repiten varias veces los</p>

<p>del tipo de lenguaje que usa la maestra</p>	<p>dado en alemán, la maestra “se equivoca” a propósito para que los niños y niñas la corrijan.</p> <p>Habla de manera fluida el alemán, sin hacer repeticiones o de forma pausada. Cuando se aprende una nueva palabra, la repite varias veces, pero su discurso cotidiano no es redundante.</p>	<p>está haciendo. Es sencillo en estructura y vocabulario. Cuando son cosas que los niños y niñas ya conocen, no es redundante, sin embargo cuando se introduce algo nuevo, va repitiendo las cosas varias veces. Utilizan diversas estrategias para que los niños repitan los verbos de forma divertida: de forma baja, con voz de viejo, cantando, etc.</p> <p>Realiza muchas preguntas durante las actividades grupales para incluir la participación de los niños y niñas. “Welche farbe (énfasis en farbe) ist das?” “Ist das eine Blume (énfasis en Blume). Cuando hace estas preguntas o comentarios, hace énfasis en palabras clave que sabe que los niños y niñas conocen y que son la clave para comprender la pregunta o indicación.</p> <p>Además, habla lento y claro, da</p>	<p>conceptos que va explicando en alemán: “<i>miren, estos son largo, y estos cortos. Hay algunos largos, otros cortos. Vamos a ordenarlos por tamaño, porque tenemos largos y cortos</i>”, mientras le muestra a todos el material no deja de hablar y explicar.</p> <p>Tienen mucho énfasis y entonación en las palabras y dicen las cosas de distintas formas varias veces para asegurarse que entendieron el concepto: “<i>über die wellen, über das Meer</i>”. Lo dice lento y pausado y varias veces.</p> <p>Usa frases sencillas y en ocasiones frases que ya son conocidas por los niños y niñas para que les sea más fácil entender la indicación. Es un lenguaje bastante repetitivo.</p> <p>Además, pide a los alumnos que repitan</p>
--	---	--	---

		<p>ejemplos para darse a entender: “das ist eine Frucht, so wie ein Apfel, oder eine Banane, oder eine Mandarine....eine FRUCHT”.</p> <p>Repite constantemente vocabulario nuevo. Ayuda a que los chicos sepan la respuesta: “ist das Grün, oder Gelb....vileicht Blau?”.</p> <p>Cuando un niño se dirige a la maestra y le pide ayuda en algo, ella repite la oración en alemán y ayuda al niño a repetirla en ese idioma: “me amarras el zapato?” Maestra lo mira y le dice “bitte zubinden” mientras le empieza a amarrar los zapatos. Al darse cuenta que el niño tiene dificultades en repetir, lo dice nuevamente de forma lenta y pausada para que escuche atentamente y juntos lo dicen. Además, repite con frecuencia lo que los niños y niñas</p>	<p>las oraciones cuando ellos las dicen en castellano y ella se las dice nuevamente en alemán.</p> <p>Cuando están en grupo pequeño y empiezan un trabajo manual, verbaliza todas sus acciones.”<i>Les entrego una hoja, ¿de qué color es la hoja? verde! ahora vamos a punzar (pide a los niños que repitan) punzar (dice nuevamente para que niños escuchen bien la palabra)</i>” Todo esto va repitiendo varias veces hasta terminar de repartir el material. Aprovecha esos momentos para introducir nuevo vocabulario: “<i>¿qué es eso? un punzón. Con eso vamos a punzar</i>”.</p> <p>Va dando feedback en alemán del progreso de los niños y habla constantemente.</p> <p>Pide constantemente la participación de</p>
--	--	---	--

		<p>dicen. Si le piden algo en castellano, ella lo repite en voz alta en alemán para que todos escuchen y puedan interiorizar.</p> <p>Les dan ayudas sobre cómo decir algunas cosas en alemán para dirigirse a sus compañeros en ese idioma. “du must immer sagen ‘ich möchte bitte’” y esto lo dice de forma pausada para que el niño interiorice la oración.</p> <p>Cuando un niño participa, pero comete un error de concordancia entre artículo y palabra, la maestra lo corrige implícitamente repitiendo lo dicho por el niño, en una forma de reafirmar lo dicho: “der Meer” dice el niño, y la maestra repite “ja, das ist DAS Meer”.</p> <p>Maestras utilizan bastante la participación de los niños: pregunta de forma general “¿de qué color está el</p>	<p>los niños y aprovecha para desarrollar vocabulario: cuando se celebra cumpleaños va tendiendo la mesa pero les pregunta a los niños que es lo que se necesita. Si ellos lo dicen en castellano, ella lo repite en alemán.</p>
--	--	--	--

		semáforo?, ¿está en verde?”.	
Utilización de otro tipo de lenguaje no oral	<p>Poco, sólo de vez en cuando usa las manos para hacer mímicas, pero no es algo muy constante. No utiliza mucho los gestos de la cara para ejemplificar emociones o sentimientos de felicidad o disgusto.</p> <p>La maestra se acerca y comenta “ya no es necesario utiliza tanto las manos para dejarse entender, pues hay cosas que ya tienen grabadas”.</p> <p>En una ocasión la maestra da una indicación a un niño de ponerse el zapato. Cuando se da cuenta que no la entiende, empieza a hacer la mímica que ejemplifique exactamente la acción de ponerse el zapato: el niño comprende.</p>	<p>Para dejarse entender habla y a la vez mueve las manos en la mímica correspondiente: “dreh die Kuh um” y hace un movimiento de la mano volteándose para que la niña lo comprenda. Esto lo repite varias veces hasta que la niña capta la idea. No se impacienta y repite la misma acción hasta que la niña entiende la indicación.</p> <p>Cuando se le pide algo a los niños, señala a lo que refiere. Sin embargo, esto es sólo con las cosas nuevas, ya que hay frases básicas que los niños y niñas ya han aprendido.</p> <p>Usa mucho su entonación de voz y la intensidad.</p> <p>Usan el cuerpo: En un juego de aprender verbos, los niños seleccionan</p>	<p>Cuando son temas nuevos, las maestras usan mucho las manos y gestos para expresarse. Esto se pudo notar al momento de leer un cuento, pues utilizaban mucho la gestualidad de su rostro y las mímicas. También señalan elementos de su entorno para dejarse entender.</p> <p>En momentos de trabajo cotidiano, la utilización del lenguaje no oral se ha visto reducido cada vez más debido a que se encuentran en la segunda mitad del año, en la cual los niños y niñas ya han desarrollado un nivel de alemán que les permite entender ciertas indicaciones básicas. Sin embargo, se puede notar que cada vez que un niño muestra alguna dificultad para entender lo que la maestra le está diciendo, ésta</p>

		<p>tarjetas y deben decir el verbo que ven. Cuando no conocen lo que están haciendo, las maestras empiezan a hacer las mímicas y dan las primeras sílabas de la palabra para ayudar a los niños y niñas. Cuando escuchan que lo dicen en castellano, afirman que es lo correcto pero solicitan que lo digan en alemán o no es considerado válido aún.</p>	<p>automáticamente empieza a hacer las mímicas para dejarse entender: “vas a crecer” y levanta la mano hasta arriba.</p> <p>La maestra alemana usa muchos sonidos para dejarse entender.</p>
--	--	---	--

