



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

MÚSICA, MOVIMIENTO Y LENGUAJE INTERIOR EN LA ADQUISICIÓN DE UNA NUEVA LENGUA

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL:
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Autora: África Álvarez Domínguez

Tutora: M^a del Carmen Alario Trigueros



Palencia, Julio 2019

RESUMEN

La adquisición de una lengua extranjera comienza desde las edades tempranas. Este es un periodo fundamental para el desarrollo de las diferentes inteligencias que conforman nuestro conocimiento, de entre ellas nos centraremos, principalmente, en la inteligencia cinestésica y en la inteligencia musical, como vehículo principal para el desarrollo de la literacidad, especialmente conectado al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) .

El presente trabajo se centra en la búsqueda de conexiones teórico-prácticas a la hora de diseñar un proceso de aprendizaje que incida en el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa, lo que permitirá a los niños y a las niñas, desenvolverse en diferentes contextos. Al tiempo que se potencia el desarrollo de la autonomía personal, esencial en Educación Infantil, a través de generar lenguaje interior por medio de diferentes rutinas establecidas para momentos importantes del día, en ellas se tienen en cuenta tanto la inteligencia musical como cinestésica, que sirven para favorecer la autonomía personal de las niñas y los niños, y, por tanto, potenciar la función reguladora del lenguaje y, así, su autorregulación.

Palabras clave: educación infantil, lengua extranjera, inteligencia musical, inteligencia cinestésica, competencia comunicativa, competencia lingüística, lenguaje interior y autonomía personal.

ABSTRACT

The acquisition of a foreign language begins at an early age. This is a fundamental period for the development of the different intelligences that make up our knowledge, among which we will focus mainly on kinesthetic intelligence and musical intelligence, as the main vehicle for the development of literacy, especially connected to the process of learning a foreign language (English).

This work focuses on the search for theoretical-practical connections when designing a learning process that influences the development of linguistic and communicative skills, which will allow children to develop in different contexts. While promoting the development of personal autonomy, essential in Infant Education, through generating internal language through different routines established for important moments of the day, they take into account both musical intelligence and kinesthetic, which serve to promote the personal autonomy of girls and boys, and therefore enhance the regulatory function of language and, thus, its self-regulation.

Key words: infant education, foreign language, musical intelligence, kinesthetic intelligence, communicative competence, linguistic competence, inner language and personal autonomy.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
3.1 ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA	6
3.1.1 Centros Bilingües creados a raíz del Convenio MEC British Council	8
3.1.2 Centros Educativos Bilingües con SECCIÓN LINGÜÍSTICA.....	8
3.2 METODOLOGÍA DE LOS ENTORNOS BILINGÜES	8
3.3 TEORÍA APRENDIZAJE	9
3.4 IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN	11
3.4.1 El papel del profesorado en la adquisición de una segunda lengua	11
3.5 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	13
3.5.1 Inteligencia cinestésica	13
3.5.2 Inteligencia musical	13
3.5.3 Recursos musicales que contribuyen al desarrollo psicomotor.	15
3.5.4 Inteligencia musical y cinestésica para el desarrollo comunicativo	16
3.6 CONEXIÓN ENTRE LAS RUTINAS Y LA FUNCIÓN REGULADORA DEL LENGUAJE	17
4. PLANIFICACIÓN	18
4.1 Objetivos	18
4.2 Contenidos	19
4.3 Desarrollo	20
4.4 RESULTADOS	23
5. CONCLUSIÓN	25
6. BIBLIOGRAFÍA	26

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos en una sociedad multicultural debido a las migraciones y a la movilidad de los ciudadanos, por lo que es importante que la educación sea plurilingüe. El inglés es una de las lenguas más utilizadas puesto que es una lengua indispensable en el mundo actual.

Según diferentes estudios ,(Moya Guijarro, 2003), (Murado, 2010), las primeras etapas de la vida, y, por tanto, la educación infantil sería el mejor momento para introducir una nueva lengua en el entorno educativo, ya que coincide con una de las mejores fases en el desarrollo de la competencia lingüística, puesto que muchos de los mecanismos que se utilizan para aprender la lengua materna se desarrollan en la adquisición de una lengua extranjera.

De este modo, nos centraremos en la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera en Educación infantil, dado que favorece el desarrollo de la comunicación e interacción de las niñas y los niños comprendidos entre las edades de 3 a 6 años.

El objetivo principal del trabajo es fomentar el aprendizaje del inglés en estas edades, a través del desarrollo de la competencia lingüística apoyándose en el desarrollo de estrategias de lenguaje no verbal relacionado con la inteligencia cinestésica; así como el desarrollo de la competencia fonológica, potenciando la inteligencia musical ya que juega un papel fundamental en educación infantil.

Otro aspecto importante que puede apoyarse simultáneamente, esencial en educación infantil es la autonomía personal, así como la capacidad de autorregulación. Autonomía que se puede conseguir a través del desarrollo de hábitos y rutinas en los que estará presente la música para fortalecer cada rutina.

Es por ello por lo que, en este trabajo se hace referencia a la importancia de la implementación de una lengua extranjera en educación infantil. Así como al valor de la competencia comunicativa, y el papel que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. El profesorado debe ser capaz de potenciar el desarrollo en el alumnado de diversas inteligencias, como la musical y la cinestésica que están muy presentes en educación infantil.

2. OBJETIVOS

El profesorado de Educación Infantil ha de demostrar que a lo largo de su formación inicial ha adquirido una serie de competencias y capacidades y su desarrollo corre parejo a los distintos momentos de la formación. El Practicum y el TFG se reconocen como dos de los principales momentos en los que se demuestra el saber en la práctica y nuestra capacidad de reflexión. Así pasaremos en primer lugar a identificar cuáles de las competencias especificadas en la Memoria del Grado en Educación Infantil, pueden verse como conseguidas a través de este trabajo final de grado.

Con respecto a los objetivos relacionados con las competencias generales del título, se puede decir que este TFG demuestra que la persona que presenta el mismo es capaz de:

- Reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

Así entre los objetivos relacionados con las competencias específicas del título, se demuestran como conseguidas a través de sus conexiones con la formación básica:

- **La capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad.** La observación sistemática ha sido la principal herramienta de evaluación
- **Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverlo.** A través del desarrollo psicomotor fomento la inteligencia cinestésica y musical.
- **Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites.** La adquisición de autonomía es un aspecto importante en educación infantil, por lo que, a través de las actividades planteadas, el niño será capaz de adquirirla a través de su experimentación.
- **Valorar la importancia del trabajo en equipo.** A través de la realización de diferentes actividades como el momento de recoger o de silencio.

En cuanto al ámbito didáctico disciplinar, se demuestra que es capaz de:

- **Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la**

interacción. La propuesta se realiza en lengua extranjera, por lo que es importante utilizar un lenguaje claro y sencillo.

- **Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.** El lenguaje no verbal juega un papel fundamental en esta planificación, por lo que es necesario apoyarse en él durante las producciones en inglés.
- **Conocer los fundamentos fónicos de la lengua inglesa.** Existen diferencias entre los sonidos de la lengua inglesa y los sonidos del español.
- **Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.** La educación musical y la expresión corporal están presentes en el currículo de Educación Infantil, por lo que están presentes en el desarrollo de la propuesta.
- **Utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas.** El desarrollo de las actividades se basa en diferentes estrategias musicales que se realizan a través del lenguaje verbal y no verbal.

Por último y como colofón, tanto a través del Practicum como del Trabajo de Fin de Grado se demuestran las capacidades de :

- **Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.** Establecimiento de rutinas para el control de diferentes momentos del aula.
- **Aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.** En la intervención se han propuesto diferentes actividades para establecer procesos de interacción en el aula a través del inglés.
- **Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.** A través de las diferentes actividades propuestas.

Más específicamente, ya dentro de la Mención de lengua inglesa, se demuestra competencia para:

- **Conocer y aplicar la didáctica de la competencia comunicativa en sus diferentes componentes: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.** En las actividades se fomenta la competencia comunicativa.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Desde que nacemos aprendemos una lengua, que está predeterminada por el entorno al que pertenecemos. A través del lenguaje somos capaces de desarrollar nuestro pensamiento, y así entender la realidad que nos rodea. De este modo, compartimos vivencias con otras personas, lo que nos permite compartir y transmitir una misma realidad o cultura.

(Agudo et al., 2012) señala que hace unos años el aprendizaje de una lengua extranjera era complementario, mientras que hoy en día nos desenvolvemos en contextos “multiculturales”, bien sea en el colegio, de juegos e incluso, de la propia familia, por lo que la nueva sociedad requiere asumir la educación intercultural, con una perspectiva educativa plurilingüe y pluricultural.

Con una propuesta metodológica basada en los principios de interculturalidad se pretende desarrollar la cohesión social y la comprensión intercultural, siendo esto uno de los objetivos que marcan las políticas europeas siguiendo las políticas de inclusión adoptadas en nuestro país y más específicamente nuestra Comunidad Autónoma: Castilla y León. El *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, hace referencia a la importancia del respeto y tolerancia de las diferencias con los otros, así como el desarrollo de habilidades favorables en la interacción social, la participación en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla la lengua extranjera.

Para lograr la implementación de las lenguas en el contexto europea, el Consejo de Europa ha creado tres documentos: *the Common European Framework of Reference for Languages* (Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas)¹, *the Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, y *the European Language Portfolio*.

- *The Common European Framework*, publicado en 2001, establecer una base común para todos los países integrantes del Consejo de Europa, en el que se desglosan una serie de objetivos, con su correspondiente metodología de trabajo y un nuevo desglose de contenidos, pretendiendo que exista conexión, transparencia y coherencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa. El Marco estratégico de Educación y formación (2020) establece cuatro objetivos estratégicos:

1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

¹ Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas de ahora en adelante MCER.

4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.
- *The Common European Framework* describe el uso y el aprendizaje de las lenguas como “las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular.” Además incluye una serie de orientaciones en la adquisición de la lengua: proporcionar un soporte sólido común para el reconocimiento de las calificaciones en lenguas extranjeras, desarrollar el plurilingüismo y pluriculturalismo entre la ciudadanía europea para construir conocimiento y habilidades que mejoren la cohesión social y la comprensión intercultural, adoptar un enfoque centrado en el alumnado, orientado a la acción y basado en competencias, considerar la dimensión social y cultural en el aprendizaje de idiomas, tener en cuenta las necesidades educativas específicas del alumnado y de la sociedad en la que viven y promover el uso del *European Language Portfolio*.
 - *The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, es una guía para la reflexión y formulación de las diferentes políticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en los países que forman la Unión Europea. Su fin es desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural en los miembros de la Unión Europea.
 - *The European Language Portfolio*, es un documento, a través del cual, las personas que están aprendiendo una lengua aprenden a identificar aprendizajes, recoger evidencias y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Está compuesto de tres partes que contribuyen al desarrollo de la autonomía del alumnado, el plurilingüismo y la conciencia intercultural. De este modo, los niños serán conscientes de su proceso de aprendizaje, y servirá como una herramienta motivadora para la adquisición de la lengua.

Dado que un aspecto importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es el contexto en el que se desarrolla la docencia, es imprescindible hacer un previo análisis de los diferentes contextos en los que nos podemos encontrar. En nuestro país y más específicamente en nuestra comunidad autónoma, podemos distinguir dos tipos de centros en los que se ha adoptado un sistema educativo bilingüe o de inmersión (español-inglés): Por un lado, los centros que surgen a partir del Convenio entre el entonces MEC y el *British Council* (GB), popularmente conocidos como “Centros British” que dedican entre cinco o seis horas semanales a un programa educativo bilingüe cercano a la inmersión lingüística y, por otro lado, los centros con Sección Lingüística Bilingüe que dedican el mismo tiempo semanal (una hora) al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa que cualquiera de los centros de Educación Infantil, aunque con una variedad de experiencias cada vez más grande según se van asentando los programas.

En ambos casos se trabaja desde una perspectiva metodológica AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera)/ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

3.1.1 Centros Bilingües creados a raíz del Convenio MEC British Council

Se trata del programa de lenguas extranjeras que más se acerca a la inmersión lingüística. En Educación Infantil, se imparten entre cinco o seis horas semanales de inglés.

El acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo Británico plantea como objetivo del programa desarrollar proyectos curriculares integrados para obtener de manera simultánea los títulos de ambos países. Este programa incluye ambos currículos: el español y el británico desde los tres hasta los dieciséis años. (BOE, 2000, núm. 105). (1996)

3.1.2 Centros Educativos Bilingües con SECCIÓN LINGÜÍSTICA

La *ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*, establece la posibilidad de ofrecer en los centros docentes se pueda ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo, con especial mención al ámbito lingüístico. Así como el aprendizaje de otras lenguas aportando diferentes valores en el sistema educativo.

De acuerdo con ello, en Castilla y León se establece el bilingüismo desde los tres años en los centros públicos, promoviendo la impartición de una segunda lengua extranjera (francés-alemán) en Educación Primaria.

Con el paso del tiempo esta ley es modificada, surgiendo *ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*, en la que se han realizado diversas modificaciones en la normativa que regula su acción, aunque el fin continúa siendo el mismo, promover la ampliación de secciones bilingües.

3.2 METODOLOGÍA DE LOS ENTORNOS BILINGÜES

Las siglas CLIL significan (*Content and Language Integrated Learning*), en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), hacen referencia a aquellos contextos en los que se opta por introducir una lengua diferente de la materna como lengua vehicular para facilitar aprendizajes en varias materias.

Este programa destaca la importancia de combinar contenido, cultura, comunicación y cognición, para adquirir un alto grado de competencia bilingüe. Esta combinación, nos acerca al modelo de las 4^C establecido por Coyle (1999) que muestra los cuatro elementos que se deben tener en cuenta para planificar:

- Contenido (*content*), es decir, el tema que se trabaja en la unidad, así como las destrezas y habilidades que se desarrollan.

- Comunicación (*communication*), desarrollo de situaciones comunicativas, en las que lo importante es la lengua.
- Cultura (*culture*), dado que el objetivo es potenciar una visión plurilingüe hay que potenciar situaciones en las que se enfrenten a otra lengua y culturas, para que sean conscientes de las similitudes y diferencias que existen con otras culturas.
- Cognición (*cognition*), el alumnado es responsable de su aprendizaje y debe construirlo a partir de sus procesos cognitivos.

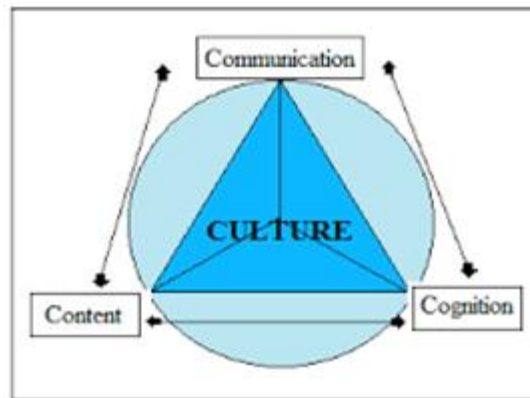


Figura 1: Modelo de las 4C's establecido por Coyle (1999)

Este modelo supuso una innovación, debido a que el aprendizaje de una lengua y el aprendizaje de contenidos estaban relacionados. Coyle, Hood y Marsh (2010) señalan la importancia de estos dos aspectos, dado que consideran la disciplina no lingüística igual de importante que la disciplina lingüística; consideran, que la disciplina no lingüística debe ofrecerse a través de una lengua extranjera, que se utiliza como lengua vehicular tanto de comunicación como de desarrollo de estrategias de pensamiento.

Es por ello, que el profesorado debe prioritariamente planificar los procesos de aprendizaje y no solo aplicar técnicas para mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera, lo que eleva a actividad prioritaria el uso del enfoque comunicativo, desarrollando en el alumnado la competencia básica social y ciudadana.

3.3 TEORÍA APRENDIZAJE

La teoría del **socio-constructivismo**, que rige el sistema de trabajo en el aula de **Educación Infantil**, se trata de un enfoque sobre el aprendizaje basado en la interacción, en la que el alumnado es el centro y adquiere el conocimiento de manera cognitiva. Para que se produzca aprendizaje, es necesario que exista una mediación, mediación que puede provenir del profesorado, o un aprendizaje mediado entre iguales, para que cada quien aprende a resolver sus problemas con la ayuda necesaria o mediación, produciéndose así un claro proceso de andamiaje.

Vygotsky, consideraba que el desarrollo y el aprendizaje están relacionados, y distinguía entre el desarrollo alcanzado por el niño de manera autónoma, y el desarrollo potencial que alcanza un niño cuando es guiado por un adulto. A la diferencia que existe entre estos niveles, la denominó “Zona de Desarrollo Próximo” la cual constituye un lugar privilegiado de mediación y, en consecuencia, de transmisión e interiorización de la cultura asociada (Venet & Correa Molina, 2015).

Las experiencias que se proponen en nuestras aulas pretenden propiciar la indagación, contraste y verificación todo ello a través de la interacción entre adulto/niño o entre iguales. El papel que juega el lenguaje en el descubrimiento del mundo Vygotsky lo plasmó en su teoría Social del lenguaje, de la que nos servimos a la hora de planificar el discurso/la interacción en el aula (Public Speech- Private speech y verbal thought), responsable del desarrollo de estrategias de pensamiento (Inner language).

En este contexto educativo se activa con la utilización de la metodología AICLE, que permite que las criaturas estén expuestas a una lengua extranjera de forma más natural, al igual que ocurre con la lengua materna, ya que los contextos de aprendizaje seleccionados generan unos entornos para ellos familiares, en los que saben desenvolverse e identifican fácilmente cuál es su papel. De este modo, el alumnado está sumergido en un contexto que le ofrece una interacción significativa que le lleve a asumir un *input* comprensible y adecuado, lo que potencia su competencia lingüística y comunicativa, aunque sea a través de otra lengua, que servirá como sustrato competencial en todo el resto de las lenguas presentes en su contexto vital. En suma, que el objetivo de la adquisición de destrezas orales no se centra en la comprensión de las palabras del mensaje, si no que comprenda cuál debe ser su participación en una tarea concreta. Una vez que el *input* es procesado, se conseguirá la producción del *output* - que, en la primera fase de adquisición, por tanto, en Educación Infantil no puede ser de otra forma, se identificará claramente con el lenguaje no verbal-.

Este es un proceso complicado, ya que en él es esencial tener en cuenta la inteligencia emocional o afectiva - utilizaremos el término acuñado por Krashen & Terrell “Affective Filter” (Krashen & Terrell 1981) o filtro afectivo- que indica la necesidad de mantener nuestra atención en la situación concreta ya que puede provocar un bloqueo impidiendo que el *input* interfiera en la adquisición de la lengua. David Crysta por su parte se centra en el cuándo resulta la producción (Private language) efectiva, se manifiesta partidario de respetar, en las primeras fases de adquisición lingüística, lo que denomina el periodo de silencio o “Silent Period” . Este periodo no está reñido con el uso del lenguaje no verbal, además suele tener una buena aplicación práctica para nuestras programaciones. Si la tarea que les presentamos es suficientemente interesante, las criaturas tendrán la motivación necesaria, desarrollarán su capacidad de interactuar con personas de la segunda lengua por interés, este proceso se denomina *intake*.

3.4 IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN

El MCER define el aprendizaje de lenguas como la capacidad que tienen las personas para desarrollar competencias comunicativas lingüísticas generales, y en particular. Entendiendo las competencias generales, como aquellas que no están relacionadas directamente con la lengua, y son: saber (conocimientos), saber-hacer (destrezas y habilidades), saber-ser (existencia), y saber-aprender (capacidad de aprender).

Si continuamos analizando el MCER (2002), podremos observar que la competencia comunicativa, tiene tres subcompetencias:

- Competencia lingüística, se refiere al conocimiento de la lengua, al entendimiento de los mensajes, teniendo en cuenta las reglas. Además, hace referencia a seis competencias más: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- Competencia sociolingüística, se refiere al conocimiento y a la habilidad del uso de la lengua en diferentes contextos (normas de cortesía, acentos...).
- Competencia pragmática, se refiere al conocimiento de la estructuración y formación de frases, así como la forma de utilizar los mensajes.

Por ello, desarrollar la competencia comunicativa, es un proceso lento y complejo, en el que las metas se adquieren lentamente. Es importante no olvidar las subcompetencias de las que está compuesta, para poder desarrollarla.

3.4.1 El papel del profesorado en la adquisición de una segunda lengua

Como afirma Gloria Gil "*el papel del profesor es guiar al estudiante a aprender las reglas de este complejo juego metalingüístico a través del cual pueden aprenderse las habilidades esenciales tanto para la comunicación en la clase de lengua extranjera como para el aprendizaje en sí*" (Gil, G 2002: 278). De acuerdo con esto, el profesorado debe ser capaz de utilizar las estrategias de comunicación adecuadas al grupo al que pertenece, y también debe conocer al alumnado atendiendo a sus capacidades y habilidades. Además, se espera de él que tenga una conducta adecuada, ya que su comportamiento y su actitud son importantes en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua.

El MCER destaca una serie de funciones, que debe cumplir el profesorado:

“A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos que ellos pueden estar en situación o no de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento de progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje y puedan desarrollar sus capacidades individuales

a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores” (MCER 2002 ,p. 139-140).

De acuerdo con esto, si el profesorado es capaz de adaptarse a las necesidades del alumnado, y de ser un buen ejemplo, la adquisición-aprendizaje de la lengua del alumnado será un éxito.

Cuando hablamos de estrategias que debe tener el profesorado, nos referimos al conjunto de técnicas y comportamientos que debe tener para alcanzar los objetivos definidos. El MCER (2002, p.17) define estrategia como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone para sí o a la que tiene que enfrentarse”.

La clasificación de las estrategias es complicada, ya que existen diferentes clasificaciones, aunque estén orientadas a educación primaria.

Oxford, R (1990) crea un largo listado de estrategias, diferenciándose entre directas e indirectas, pero sin basarse en ninguna teoría de aprendizaje, lo que ha provocado diversas críticas. En cuanto a las estrategias directas, se refiere a estrategias memorísticas, estrategias cognitivas y estrategias compensatorias. Respecto a las estrategias indirectas incluyen las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Rubin (1989) realiza otra clasificación, en la que tiene presente las diferentes etapas para el aprendizaje de una lengua extranjera. Establece tres grupos procesos de comprensión, procesos de almacenaje o de memorización y procesos de recuperación y de reutilización.

En el proceso de comprensión, incluye las estrategias de verificación y de razonamiento deductivo; en el proceso de memorización, incluye las estrategias de memorización; y, por último, en el proceso de recuperación y de reutilización, incluye estrategias de autorregulación.

Por otro lado, el desarrollo lingüístico se debe, principalmente, a la interacción entre criatura y persona adulta, ya que las personas adultas contribuyen a la atribución de significado de las conductas de bebés, desde los primeros días, este mecanismo lo denomina Bruner (1984) *Sistema de Apoyo para la Adquisición Lingüística* (SAAL). A través de esta interacción, los adultos ponen en práctica una teoría de aprendizaje de manera inconsciente, transmitiendo así las primeras estrategias de comunicación, relacionadas con el lenguaje no verbal, que son: contacto visual y lenguaje gestual. Además, a través de la narración los niños siguen un *script* o estructura, que les permite participar en una interacción.

Es por ello, que el docente debe tener claro el *script* que va a seguir, así como la complejidad de la estructura. Tendrá en cuenta, las tareas como actividades que deben integrar procesos de comunicación. Una vez que las tareas estén decididas, se decidirán los objetivos y contenidos que estarán presentes en el proceso de aprendizaje como se nos muestra en el libro de Vez, JM.-co.- (2002,p. 85).

El docente, será un mediador en el aprendizaje del niño, por lo que debe ser capaz de promover la reflexión, debate, la reorganización de los conocimientos previos con los nuevos, es decir, la participación dinámica del estudiante (Vygotsky, 1926).

3.5 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada por Howard Gardner en el año 1983, se basa en que no existe una única teoría, si no que existen diferentes inteligencias que deben ser desarrolladas en el aula. Gardner define inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valioso en una o más culturas.

Distinguió ocho inteligencias: lógico-matemática, visual-espacial, naturalista, lingüístico-verbal, interpersonal, intrapersonal, musical y corporal-cinestésica.

A continuación, nos centraremos en las dos últimas que he citado.

3.5.1 Inteligencia cinestésica

Como señalaba anteriormente, el docente debe ser capaz de promover la participación dinámica del alumnado, por lo que el desarrollo de la inteligencia cinestésica es fundamental en educación infantil, entendiéndose como la capacidad de utilizar el cuerpo como medio de expresión de ideas y sentimientos, así como el uso del cuerpo para realizar actividades físicas.

Tal es su importancia en esta etapa, que aparece referenciada en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, en el área de *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, en el bloque dos, a través del movimiento y el juego; y también en el área de *lenguajes: comunicación y representación*, en el bloque cuatro, haciendo referencia al lenguaje no verbal.

Es concretamente en esta área en el que nos situaremos, ya que como he señalado anteriormente, la competencia lingüística puede ser verbal y no verbal, centrándonos en la no verbal, destacamos el lenguaje corporal, ya que a través de los gestos y movimientos podemos comunicarnos, haciendo referencia así a la inteligencia cinestésica.

Esta inteligencia juega un papel fundamental en educación infantil, ya que es importante para el desarrollo cognitivo, social y lingüística del niño.

Según Gardner (1994) el control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, y cada hemisferio domina o controla los movimientos correspondientes al lado opuesto.

3.5.2 Inteligencia musical

El DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, está dividido

en tres áreas diferentes en las que se organizan los contenidos. Nos centraremos en la tercera área, Lenguajes: comunicación y representación, ya que hace referencia a la educación musical.

Además, señala que el lenguaje no es tan solo un medio de comunicación, sino que también es un instrumento de autorregulación y planificación de la conducta.

Cabe destacar, que la música está presente en nuestras vidas incluso antes de nacer, ya que el feto reacciona a los estímulos del exterior con variaciones en los movimientos.

A través de la música aprendemos a ser conscientes y a expresar diferentes estados de ánimo y sentimientos. Por lo que es importante, saber diferenciar los diferentes los contornos tonales que emiten los niños, ya que son la base de su comunicación.

En este sentido, la educación musical asociada a una sensación, ayuda a asociar la emoción o el sentimiento a diferencias tonales, por lo que será un magnífico recurso didáctico en estos niveles educativos, ya que favorece el desarrollo de la sensibilidad, la originalidad, la imaginación y la creatividad, por lo que debe estar muy presente en las aulas de infantil.

Dado que la educación musical forma parte del currículo, debemos tener un acercamiento que les reporte beneficios.

La música puede ser utilizada como un recurso pedagógico que favorece el desarrollo de las personas. De este modo, las personas pueden desarrollar algunos aspectos como son: la audición, la motricidad, la coordinación visomotora, la lateralidad, la memoria, la expresión, la creatividad, la concentración... lo que requiere un tratamiento inicial de las habilidades musicales desde muy temprana edad, ya que favorece el desarrollo cognitivo, psicomotor y emocional.

- Desarrollo cognitivo: la música permite al niño ordenar y desarrollar sus ideas y esquemas mentales. Contribuye también en el desarrollo de los sentidos, que son los receptores de la información. Además, existe una relación entre el lenguaje verbal y el musical puesto que, como señala (Vilar, 2004, p.7) “son sonidos organizados que funcionan como signos dentro de un sistema regido por leyes cuya finalidad es la comunicación”. La función de ambos lenguajes es comunicar o expresar algo a través del sonido.
- Desarrollo emocional: la música nos permite expresar nuestro estado de ánimo. Es por ello, que en educación infantil debe estar muy presente, puesto que para ellos es un medio de comunicación. También favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad, ya que potencia su capacidad para expresarse.
- Desarrollo psicomotor: la música y la motricidad están estrechamente ligadas “de manera que la educación musical no puede desarrollarse sin el cuerpo y el movimiento, y la educación psicomotriz necesita de la música, la voz y los instrumentos musicales”(Pascual, 2011).A través de la música los niños van descubriendo las posibilidades de su cuerpo, debido a que realizan movimientos como andar, correr, saltar... también nociones espaciales como: delante, atrás... y la lateralidad derecha o izquierda. De este modo, el niño es capaz de situarse en un espacio en el que expresa y comunica sus sentimientos y emociones.

En este último aspecto nos centraremos en mayor profundidad.

3.5.3 Recursos musicales que contribuyen al desarrollo psicomotor.

El docente debe ser capaz de utilizar diferentes recursos complementados con la música para favorecer el desarrollo psicomotor.

Algunos de los recursos necesarios para desarrollar la habilidad psicomotriz son:

- El ritmo

Pascual (2006) “el ritmo es el primer elemento musical; sin él, la música no sería posible. Significa movimiento”. De acuerdo con el significado de ritmo musical , podemos observar como también está conectado con la inteligencia cinestésica.

A través del ritmo el niño puede expresarse corporalmente, desarrollar actividades de locomoción y coordinación... De esta manera, el docente podrá detectar si existe alguna dificultad, pero antes debe haber realizado estas actividades durante un largo período de tiempo en el aula.

El ritmo es también una de las primeras estrategias de segmentación de la cadena hablada, ya que, junto con el volumen y el tono, sirven para marcar pautas, es decir, cortar la cadena hablada en unidades mínimas significativas.

- Movimiento corporal

Como señalaba anteriormente, el movimiento corporal está relacionado con la inteligencia cinestésica, pero existe una relación entre ella y la inteligencia musical.

En educación infantil el movimiento permite el descubrimiento del entorno próximo que comienza por el espacio y todo aquello que le rodea, permitiéndole demostrar sus sensaciones, al tiempo que favorecer el desarrollo de diferentes destrezas: atención, audición, categorización, organización del espacio...

- El juego

Gran parte de los docentes recurren a actividades lúdicas para potenciar las competencias y habilidades, entre las que se encuentran las estrategias musicales.

Para Alsina (2008), el juego forma parte de la didáctica musical en muchas ocasiones, muestra de ello, son las canciones, rimas y juegos infantiles con los que contamos.

De acuerdo con Alsina, tenemos gran variedad de juegos que nos permiten el desarrollo del lenguaje, de desplazamientos, de coreografías... todo esto, está muy presente diariamente en un aula de educación infantil porque se trata de un recurso fácil de adquirir y crea un aprendizaje activo de lo musical.

La música no solo beneficia las capacidades motrices, sino que también influye en el desarrollo emocional de las criaturas, por lo que les integra en sociedad y les enseña habilidades sociales como escuchar y comunicar. (Pascual, 2006) Así como el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas.

3.5.4 Inteligencia musical y cinestésica para el desarrollo comunicativo

Como señalaba anteriormente existen recursos musicales que favorecen el desarrollo de la inteligencia cinestésica, por lo que podríamos decir que una inteligencia complementa a la otra y viceversa, al igual que ocurre con el resto de las inteligencias.

Todas las inteligencias favorecen el desarrollo del lenguaje, y, por tanto, la comunicación. Existen dos tipos de comunicación, la verbal y la no verbal, perteneciendo ambas a un mismo sistema que incluye elementos paralingüísticos, contacto visual, expresión facial, posturas y movimientos corporales, lo que requiere una interacción.

Es por ello, que en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, se establecen una serie de objetivos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera como, por ejemplo: “ *Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual* ” , esto significa que la interacción verbal o no verbal entre el docente y el alumnado será importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, siempre que se respeten los períodos de silencio del alumnado.

La Real Academia Española (2018) define interacción como: “Acción que ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.”, por lo que sin ella no podría existir la comunicación.

La comunicación de una lengua extranjera que se produce en el aula entre el docente y el alumnado se constituye a través de elementos verbales, es decir, frases cortas sencillas y repetitivas, y con elementos no verbales, como gestos que tengan significado para el emisor y el receptor.

Respecto al lenguaje verbal, el profesorado debe ser cuidadoso con las palabras o frases que utiliza puesto que deben ser sencillas y claras. Además, cabe destacar, que la entonación varía según la lengua que hables. (Rebollo, 1997) señala que “hablar bien y fluidamente una lengua extranjera implica un cambio de hábitos articulatorios con relación a nuestra lengua materna y la consecuencia acústica es un cambio de timbre vocálico”. Es por ello, que el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, parece más melódico que la lengua materna (español), ya que el sonido de las letras varía, como el caso de las vocales, que en español hay cinco que se pronuncian de una única forma; mientras que, en inglés también hay cinco vocales, y cada una de ellas se pronuncia de diferentes maneras, lo que da lugar a que exista una modificación en el timbre, es decir, diferentes sonidos vocálicos. “*Sin embargo, el inglés hablado tiene más de 26 sonidos. Hay aproximadamente 44 sonidos diferentes. Por lo tanto, no es muy fácil usar sólo las letras del alfabeto para mostrar la pronunciación del inglés.*” (Bellem, A. 2014).

En cuanto al lenguaje no verbal, es importante que el docente realice gestos claros para que el alumnado entienda su significado, de este modo estaría desarrollando la inteligencia cinestésica a través del movimiento que produce el lenguaje no verbal.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, el docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos no verbales, ya que el cuerpo también “habla”:

- La cara es la parte más visible del cuerpo. A través de ella se transmiten y se captan diferentes sentimientos y emociones. El docente debe ser cuidadoso con su expresión facial y debe lograr un control adecuado para favorecer el desarrollo de actitudes positivas en el alumnado.
- El contacto visual es facilitador de la interacción. Según Albadalejo (2007) el contacto visual tiene cuatro funciones:
 - a) Cognitiva, transmite información sobre los pensamientos de los demás.
 - b) Comprobación de conducta de los otros, los docentes pueden comprobar el nivel de atención y de entendimiento del alumnado al mirarlos.
 - c) Reguladora, indica cuando alguien quiere hablar o no quiere comunicarse.
 - d) Expresiva, comunica sentimientos y emociones.
- La postura corporal, permite al docente hacer deducciones sobre el estado de ánimo y comunica la confianza que una persona tiene sobre sí misma. “La postura y los movimientos de nuestro cuerpo hablan de nosotros, de quiénes somos, de lo que somos en el mundo y de nuestras emociones (...) la postura de una persona expresa su actitud frente a la vida, su particular manera de enfrentarse al mundo y a los demás” (Albadalejo, 2007).
- El movimiento corporal sigue y varía el ritmo del discurso, los gestos rápidos provocan distracciones, mientras que los gestos claros y lentos captan la atención del alumnado.

Teniendo en cuenta estos aspectos relacionados con el lenguaje no verbal, podemos observar que están relacionados con la inteligencia cinestésica, y también con la musical, puesto que los movimientos corporales varían en función del ritmo del discurso.

3.6 CONEXIÓN ENTRE LAS RUTINAS Y LA FUNCIÓN REGULADORA DEL LENGUAJE

En educación infantil, es importante que el alumnado vaya adquiriendo pautas de autonomía personal, y así se recoge en el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, el cual recoge un área de conocimiento sobre “conocimiento de sí mismo y autonomía personal”.

Esta área hace referencia a la importancia de construir gradualmente la propia identidad, establecer relaciones sociales y afectivas, y a la mejora y el control de movimientos corporales.

Es en el segundo ciclo de educación infantil, donde la niña y el niño comienzan a estructurar su personalidad, observando un gran progreso del desarrollo de la identidad. A través de las sensaciones del medio, las criaturas son capaces de relacionarse y comunicarse, consiguiendo un desarrollo cognitivo, social, lingüístico y afectivo.

No debemos olvidar la importancia del lenguaje en esta etapa, puesto que su dominio permitirá al alumnado expresarse, comunicarse, nombrarse.... A través de los diferentes lenguajes (verbal o no verbal).

Una forma de desarrollar la autonomía personal del alumnado es a través de los hábitos y rutinas. De este modo, se favorece el desarrollo de la autoestima ya que serán capaces de realizar actividades de manera autónoma, y se sentirán más motivados y valiosos al comprobar cómo progresan.

Antonia (1994 p.) define *hábitos* como: “costumbres, actitudes, formas de conducta o comportamientos que conllevan pautas de conducta y aprendizajes”. Mientras que las rutinas son las actividades que realizamos cada día de manera regular y sistemática.

La música es un elemento para el establecimiento de rutinas debido a que son una herramienta que está muy presente en la etapa de educación infantil, por lo que fortalecería la rutina. Además, permite al alumnado centrarse en la actividad que se va a desarrollar y favorece el reconocimiento y dominio del cuerpo, la adecuada tonificación muscular que le va a facilitar el movimiento y exploración del espacio lo que le va a permitir ponerse en contacto físico con los elementos que le rodean.

Autores como Carolyn Graham (1979), Brocherie (2010) señala que, aparte de crear hábitos, las canciones desarrollan en el niño multitud de capacidades como la memoria, la afinación, el gusto por la música, el aprendizaje de vocabulario la mejora en la pronunciación de las palabras.

Por lo que el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la música favorece el aprendizaje del vocabulario y de la pronunciación puesto que, al tratarse de música, el alumnado lo relaciona con una actividad lúdica y divertida.

Como señalaba anteriormente, las rutinas favorecen el desarrollo de la autonomía personal, y por tanto la autorregulación de las niñas y los niños.

Por lo que es importante utilizar la función correcta del lenguaje. En este caso, según señala Halliday (1982) la función reguladora del lenguaje que consiste en: “la utilización del lenguaje como medio para modificar las conductas de los demás, elaborando las percepciones según los intereses de la persona. Representa el control de la conducta de las personas o de los objetos ambientales que otros utilizan”

A través de las rutinas, el alumnado va autorregulando su conducta.

4. PLANIFICACIÓN

Objetivos y contenidos, según se establecen en la Propuesta de Concreción Curricular de lengua inglesa para Educación Infantil y Educación primaria en Castilla y León.

4.1 Objetivos

- Reconocer e iniciarse en la utilización de las estrategias comunicativas básicas para comprender la situación en la que se da la comunicación.
- Utilizar la lengua para desarrollar estrategias de aprendizaje y pensamiento autónomo y cooperativo.
- Reconocer y manejarse en rutinas básicas del aula.

4.2 Contenidos

BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Comprensión oral:

- Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones asociadas a tareas usuales de aula, moverse de un lado para otro del aula, regular el comportamiento, atraer su atención, siempre que el contexto sea evidente y las producciones se apoyen en gestos y lenguaje no verbal.
- Identificación y comprensión de las producciones verbales asociadas a rutinas de su vida diaria, con el fin de que desarrollen guiones de actuación y pensamiento autónomo para la regulación de su propia conducta.
- Comprensión de las fórmulas iniciales sociales más usuales utilizadas en situaciones evidentes y conocidas (saludo y despedida).

Expresión oral:

- Reproducción de algunas palabras o versos de canciones, rimas... para desplazarse siguiendo el ritmo marcado para realizar los movimientos que describe.
- Reproducción de contornos rítmicos y tonales (humming), en los que tengan que reproducir: gestos, palabras...

Interacción oral y escrita:

- Uso de los gestos y expresiones más usuales, esperando la reacción de otra persona.
- Iniciación al uso del lenguaje no verbal para entrenarse en la escucha y comprensión cuando otra persona le habla.
- Intervención en la comunicación propia del aula (saludo, despedida, mostrar interés...) utilizando gestos.
- Comunicación en tareas escolares sencillas que requieren un intercambio breve y directo de información, sobre actividades cotidianas de carácter manipulativo, desarrolladas en un contexto conocido y en las que puede valerse de gestos y mímica: *pick up, give me...*

BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN

- Identificación de la lengua inglesa como diferente a la suya.
- Reconocimiento de algunos principios que rigen la comunicación e interacción (contacto visual, turno de palabra, muestras de atención...).

- Reconocimiento y utilización del lenguaje no verbal para atribuir y reforzar el significado de los mensajes que se reciben y se transmiten (gestos, miradas y expresión facial).

BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER

- Adquisición de rutinas básicas, estrategias y hábitos de trabajo escolar, comenzando por las normas más elementales de comportamiento social en el aula (hábitos de escucha, respeto de turnos, etc.), que le sirvan de base para la adquisición de competencias comunicativas y de aprendizaje en la lengua inglesa.
- Reconocimiento de los procedimientos básicos para llevar a cabo con éxito una tarea, siempre que estén apoyados por una persona adulta, con el fin de adquirir confianza en su propia capacidad de comunicarse en otra lengua.
- Utilización de ciertas estrategias que facilitan la comprensión de un texto: claves contextuales (escenarios, ruidos ambientales, reconocimiento de personajes o imágenes...), significado de gestos y movimientos, entonación y palabras clave, creación de hipótesis y predicciones, etc.
- Utilización de destrezas y estrategias que le ayuden a adquirir una mayor autonomía personal y, progresivamente, asumir tareas específicas de trabajo en grupo.

4.3 Desarrollo

Esta propuesta fue elaborada para llevarla a cabo en el aula de un colegio concertado bilingüe situado en la ciudad de Palencia.

En lo referente al alumnado, está dirigida al segundo ciclo de educación infantil, concretamente al tercer nivel (5 años). El grupo lo integran un total de 25 alumnas y alumnos . Tres de los alumnos se han incorporado este curso al aula y no han tenido dificultades para relacionarse e integrarse. Una criatura con diagnóstico TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) como es usual , tiene déficit de atención y, en ocasiones, molesta a sus compañeros/as.

En cuanto al contexto espacial: se trata de un aula espaciosa, lo que propicia la movilidad del alumnado. La organización en cinco equipos, con cinco miembros en cada equipo, proporciona la posibilidad de adquirir estrategias de trabajo grupal.

La propuesta consiste en la introducción de rutinas, por lo que, primeramente, observé y reflexioné sobre las necesidades de la clase, dado que, para crear una rutina debe existir una necesidad.

Las clases de inglés siempre comenzaban y terminaban del mismo modo. Hay una rutina de saludo y otra de despedida con diversas canciones a través de las que practican las correspondientes funciones comunicativas en inglés.

En este caso, las canciones fueron las mismas, a excepción de decir el nombre de la profesora, decían el mío.

a) Rutina de saludo

Esta rutina consiste en “Hello song”. De este modo, el profesor saluda a cada uno de sus alumnos, mientras cantan todos juntos la canción.

Hello teacher, hello, hello

Hello kids, hello, hello

Hello everybody,

Hello everybody,

Hello everybody

Everybody hello

Hello!

b) Rutina de despedida

Esta rutina es “Bye-bye song”, que también cantarán todos juntos, despidiéndose así del profesor.

Bye, bye teacher bye bye.

Bye, bye kids, bye, bye.

Bye, bye everybody

Everybody bye, bye

Bye bye!

A continuación, se desarrollan el resto de las rutinas que, puestas en práctica, y que se han utilizado en diferentes momentos de la mañana.

c) Rutina de movimiento por el aula

Esta rutina consiste en la verbalización de “Walk, walk, walk...”, en el momento en el que los niños realizan un desplazamiento por la clase, es decir, en los momentos en los que van de la asamblea a la mesa de trabajo y viceversa, o en los momentos en los que cogen del armario sus mochilas.

Durante estos momentos, los niños debían desplazarse al ritmo de “walk, walk, walk...” con movimientos lentos.

d) Rutina para salir de clase

Para el momento de salir de clase, bien para ir al patio, para ir al gimnasio o para ir a casa, la rutina era la misma. Para ello, la profesora se ponía en la puerta y decía “*All in a line, all in a line*”, mientras señala con el dedo el espacio donde quiere que realicen la fila, y mueve el brazo.

e) Rutina para recoger

Con el fin de que recogieran los materiales que utilizan para el desarrollo de una actividad, o en el momento del juego por rincones. Se introdujo la rutina de “*clean up*”, para que en el momento que oyeran los primeros acordes de la sintonía comenzaran a recoger. La canción es la siguiente:

“Clean up, clean up.

Everybody let's clean up.

Clean up, clean up.

Put your things away”

La canción se repetía todas las veces que fuese necesario hasta que la clase estuviera recogida.

f) Rutina de silencio

Esta rutina aparecía en diferentes momentos de la mañana, el objetivo era conseguir momentos de silencio. Para ello, la profesora realizaba una cuenta con las manos mientras decía:

“one, two three...”

Y los niños responden, colocando su dedo índice sobre la boca:

“silence, please”.

Otro de los momentos en los que se requería silencio era cuando una criatura estaba hablando, por lo que el resto de ellos prestaban atención, en silencio, poniéndose las gafas de atención. En este momento decía “*look*” y realizaban el gesto de ponerse unas gafas, ya continuación decía “*and listen*” mientras llevan una mano a la oreja, y la otra a la boca haciendo el gesto de silencio.

e) Rutina de control de habla

Tras las explicaciones, en ocasiones surgían dudas, por lo que cuando finaliza una explicación, siempre decía “*Hands up*”, evitando así que hablaran todos a la vez, y que se pusieran a hablar entre ellos.

También se utilizaba, en todas las actividades guiadas, para que, una vez finalizada la tarea, en el momento en que adquirirían conciencia de la finalización, levantaban sus manos. De este modo, además la profesora podía saber quiénes decidían que habían completado la tarea, y también evitaba que hablaran y distrajeran a sus compañeros de mesa que no habían levantado su mano, y por tanto no habían finalizado.

4.4 Resultados

Como decía anteriormente, para crear una rutina debe existir una necesidad. Es por ello, por lo que se plantearon estas rutinas para llevar a cabo en el aula, puesto que, consideramos que eran necesarias para mantener cierto orden a la hora de elaborar actividades.

Para realizar las rutinas, fue necesario dar órdenes, claras y sencillas. Así como analizar el comportamiento del profesorado en el momento de introducir la rutina, ya que su lenguaje verbal y no verbal, es adquirido por el alumnado, y su reacción nos dirá si lo ha entendido o no. Además, la adquisición de una rutina es complicada, pues hay que realizarla durante varios días o momentos de la mañana para adquirirla. De este modo, los niños adquieren el procedimiento a seguir, y los aspectos comunicativos a poner en práctica.

Como se ha señalado anteriormente, las rutinas de saludo y de despedida, ya se habían adquirido con anterioridad. Esto permite observar el funcionamiento de las diferentes rutinas, así como el nivel de adquisición del alumnado, dónde se puede comprobar que estas funcionaban correctamente, ya que hasta el alumnado que se habían incorporado a lo largo de este curso en el centro, las tenían adquiridas. Además, estas rutinas, se realizaban de manera autónoma, ya que al comenzar la clase comenzaban con el “*hello*”, y al decir que era hora de irnos, comenzaba con el “*bye-bye*”.

Durante la puesta en práctica de las rutinas, se ha podido observar distintas evoluciones en los niños, pues, aunque todos tuvieran la misma edad, cada criatura tiene sus ritmos de aprendizaje. La adaptación a las nuevas rutinas tuvo un seguimiento muy variado, y como se ha mostrado anteriormente, hubo que repetirlas durante varios días hasta que poco a poco las fueron adquiriendo.

Algunas rutinas requirieron variaciones a medida que las adquirían, con el fin de inducir el uso del lenguaje interior, ejemplo de ello:

- En la rutina de silencio; se comenzó verbalizando todo (“*one, two, three, silence please*”), realizando los gestos. Según fueron adquiriéndola, solo se producía verbalmente la primera parte y se marcaban los gestos (“*one, two, three...*”) y las niñas y los niños continuaban la frase. El siguiente paso fue, que con decir solo (“*one...*”) con los correspondientes gestos, los niños y las niñas continuaban con la frase completa, mientras realizaban los gestos.

Por otro lado, respecto al momento de estar en silencio para prestar atención. Al principio fue complicado puesto que cuando una criatura decía algo, siempre había otra que quería comentarlo e interrumpirla. Con el paso del tiempo, acabaron respetando mejor los

tiempos de silencio mientras otra compañera u otro compañero hablaba, y si querían hablar realizaban la rutina de control de habla.

- Respecto a la rutina de movimiento por el aula, se pudo observar cómo algunas criaturas pronunciaban de manera oral las palabras “*walk, walk, walk...*”, mientras que otros no lo verbalizaban, pero se pudo comprobar que la habían entendido, puesto que sus movimientos iban con el ritmo marcado. A medida que la adquirieron, no hacía falta recordarlo, ya que eran capaces de verbalizarla ellos solos, mientras que los primeros días había que recordarlo constantemente. Además, una vez que la adquirieron, no era necesario decirles que se desplazaran al ritmo de “*walk, walk, walk...*”, sino que con decirles “*stand up, and walk to your tables*”, y hacerles el gesto con la mano de “*walk*”, eran capaces de identificar la rutina.

- En la rutina de control de habla, se comenzó recordando tras cada explicación que cuando se dijera “*hands up*” era el momento de preguntar dudas. A pesar de que siempre había alguna criatura que preguntaba dudas antes de finalizar la explicación, por lo general se adquirió la rutina como se esperaba.

Por otro lado, esta rutina también era utilizada cuando realizaban trabajos en grupo. Los primeros días, había que recordarlo, mientras que, con el paso del tiempo, eran ellos quienes según terminaban decían “*hands up*”, y si se le olvidaba a algún compañero de su mesa, se lo recordaban.

- Finalmente, respecto a la rutina de “*clean up*”, que o bien la iniciaba cantando o la ponía en el ordenador. Cuando la canción era cantada, primero la tarareaban hasta que la aprendieron, y con el paso de los días, la cantaron.

Mientras que, si la canción era puesta en el ordenador, se anticipaban a recoger ya que veían a través de la pizarra digital, que se iba a poner la canción. Además, cuando sonaba a través del ordenador, las criaturas cantaban con mayor efusividad.

Por último, y basándose en los objetivos que se plantearon para la propuesta, considero que han sido los correctos, dado que el alumnado ha conseguido las rutinas planteadas.

Día a día se han visto avances en el alumnado, y lo más importante, han mostrado una actitud positiva y participativa al adquirir las rutinas. Además, no han mostrado ningún problema, en trasladar estas rutinas a las lecciones en español, por lo que han mostrado una actitud positiva respecto al aprendizaje del inglés.

Para finalizar, se puede concluir que los resultados obtenidos demuestran la validez de la hipótesis inicial, así como la idoneidad de diseño.

Sin embargo, este es simplemente un inicio de trabajo que deberá continuar con una aplicación sistemática a lo largo de todo el ciclo.

5. CONCLUSIÓN

Tras la realización de este trabajo, he podido observar que es en la etapa de educación infantil el mejor momento para que las criaturas comienzan a adquirir una lengua extranjera puesto que es en esta etapa, en la que están desarrollando su competencia lingüística, y pueden utilizar los patrones de adquisición de la lengua materna para adquirir una lengua extranjera.

En nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León, se incluye obligatoriamente, en el segundo ciclo de Educación Infantil, la enseñanza de una lengua extranjera, preferentemente el inglés, ofreciendo así al alumnado la posibilidad de utilizar un idioma diferente a su lengua materna para poder comunicarse en diferentes contextos.

Para que el alumnado adquiriera una lengua extranjera, es necesario respetar sus ritmos, y sus períodos de habla, así como los momentos de silencio, puesto que, en ningún momento, el docente, debe forzar los turnos de habla. Cabe destacar que es en Educación Infantil, cuando el alumnado está desarrollando su personalidad, por lo que es importante que desarrolle su autonomía personal, para que vea lo que es capaz de hacer, favoreciendo así el desarrollo de su autoestima.

El establecimiento de rutinas son actividades para que el alumnado desarrolle su autonomía, por lo que estas no deben ser monótonas. Por ello, podemos establecer rutinas a través de la inteligencia cinestésica y musical. Con la inteligencia cinestésica favorecemos el descubrimiento y el control de su propio cuerpo, y con la musical favorecemos el refuerzo de las rutinas, puesto que lo musical siempre lo asocian con una actividad lúdica y divertida.

A través del establecimiento de rutinas, se favorece la autorregulación del alumnado, puesto que, como hemos señalado anteriormente, apoyan el desarrollo de su autonomía personal, así como al control corporal y desarrollo psicomotor.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agudo, M., González, R., Hill, E., Justo, M. A., Kelly, R., Locke, M., ... Reilly, T. (2012). *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e67e2e92-6ad8-44aa-be7c-ecb2e09ae59c/integrated-curriculum-infants.pdf>

Albadalejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Barcelona: Graó.

Alsina, P., Diaz, M., y Giraldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona, Graó.

Fernández Gutiérrez, A. (1994). *El proyecto curricular del primer ciclo de Educación Infantil*, S.A. ESCUELA ESPAÑOLA; Madrid.

Bellem, A. (2014) *The sounds of English*. BBC. Recuperado de: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/> (06-07-2019)

Brocherie, F. (2010). Las rutinas en la etapa de educación infantil. *Temas para la educación*, vol.8. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7224.pdf>

Bueno, J. J., & Clemente, M. (2014). El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(10), 31–46. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820965>

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Concreción Curricular : Introducción y Secuencia M^a del Carmen Alario Trigueros M^a de la Calle Alonso Ramírez Unidades Didácticas M^a del Carmen Alario Trigueros M^a de la Calle Alonso Ramírez Belén Gómez Romero Miguel Ángel Robledo Ortega. (n.d.).

Fernández Gutiérrez, A. (1994). *El proyecto curricular del primer ciclo de Educación Infantil*, S.A. ESCUELA ESPAÑOLA; Madrid.

Graham, C. (1979). *Jazz Chants for Children*. Oxford. Oxford University Press.

Veiz, J. M -co- (2002). Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria. Síntesis educación.

Halliday, M.A.K (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold. Traducido: (1982) Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Barcelona: Médica y Técnica.

Moya Guijarro, A. J. (2003). La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa. Un estudio por edades. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 161–177. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20331>

Murado, J. L. (2010). Didáctica de inglés en la Educación Infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.

Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should Know*. Boston, -Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.

Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson.

Rebollo, L. (1997). Pausas y ritmo en la lengua oral. *Didáctica de la pronunciación. Alcalá de Henares*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0665.pdf

Venet, M., & Correa Molina, E. (2015). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17). <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>

Vilar, M. (2004). *Acerca de la educación musical*. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.pdf>

Normativa y legislación

BOE (2000) Orden 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Boletín Oficial del Estado, núm. 105, 2 de mayo 2000.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020). Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>

ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

ANEXOS

Hello song

MOVES	ACTORS/ TURNS	SPEECH ACTS/SOUNDS	PARALANGUAGE	NON- VERBAL LANGUAGE	FUNCTIONS/ INTENTION
1	Primera vez: profesora. Resto de veces: todos	<i>Hello teacher, hello, hello</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover la mano derecha Contacto visual	Comunicativa estrategias interacción
2	Primera vez: profesora. Resto de veces: todos	<i>Hello kids, hello, hello</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover la mano izquierda Contacto visual	Comunicativa estrategias interacción
3	Primera vez: profesora. Resto de veces: todos	<i>Hello everybody, Hello everybody, Hello everybody</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover ambas manos Contacto visual	Comunicativa estrategias interacción
4	Primera vez: profesora. Resto de veces: todos	<i>Everybody hello</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover ambas manos Contacto visual	Comunicativa estrategias interacción

5	Primera vez: profesora. Resto de veces: todos	<i>Hello!</i>	Tono medio	Ilustrador: levantar el brazo y mover la mano	Comunicativa estrategias interacción
---	--	---------------	------------	--	--

Bye-bye song

MOVES	ACTORS/ TURNS	SPEECH ACTS/SOUNDS	PARALANGUAGE	NON- VERBAL LANGUAGE	FUNCTIONS/ INTENTION
1	Profesora	<i>Bye, bye teacher bye bye.</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover la mano derecha abriendo y cerrando. Contacto visual.	Comunicativa estrategias interacción
2	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	<i>'Bye, 'bye 'kids,' bye, 'bye.</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover la mano izquierda abriendo y cerrando. Contacto visual.	Comunicativa estrategias interacción
3	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	<i>Bye, bye everybody</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover ambas manos abriendo y cerrando. Contacto visual.	Comunicativa estrategias interacción

4	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	<i>Everybody bye, bye</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: mover ambas manos abriendo y cerrando. Contacto visual.	Comunicativa estrategias interacción
5	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	<i>Bye bye!</i>	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Ilustrador: levantar el brazo y mover la mano abriendo y cerrando.	Comunicativa estrategias interacción

Clean up song

MOVES	ACTORS/ TURNS	SPEECH ACTS/SOUNDS	PARALANGUAGE	NON- VERBAL LANGUAGE	FUNCTIONS/ INTENTION
1	Profesora	Let´s clean up!	Tono alto	Regulador: Dar palmas Contacto visual	Reguladora
2	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	Clean up, clean up	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Contacto visual Ilustrador: ordenar/recoger las cosas	Comunicativa Estrategias de interacción

3	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	Everybody, let´s clean up	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Contacto visual Ilustrador: ordenar/recoger las cosas	Comunicativa estrategias interacción
4	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	Clean up, clean up	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Contacto visual Ilustrador: ordenar/recoger las cosas	Comunicativa estrategias interacción
5	<i>Primera vez: profesora. Resto de veces: todos</i>	Put your things away	Tono medio Entonación ascendente y final descendente	Contacto visual Ilustrador: poner las cosas en su sitio	Comunicativa estrategias interacción

RECURSOS VIRTUALES

Jolly Phonics. Trabajando sonidos y lenguaje no verbal a través de canciones <https://youtu.be/K4CC3twvx5I>

Crystal, D. English Language- Child Language Acquisition https://youtu.be/gS_Mj108-Eo

Hello song <https://youtu.be/tVlcKp3bWH8>

Bye - bye song <https://youtu.be/PraN5ZoSjiY>

Clean up song <https://youtu.be/SFE0mMWbA-Y>