

UPN 094 D.F. CENTRO

LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN 79

✓ EL APRENDIZAJE DEL INGLES COMO
SEGUNDO IDIOMA EN EL NIÑO PREESCOLAR

PROPUESTA PEDAGOGICA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACION
P R E S E N T A:
EDITH XOCHITL HUERTA TREJO



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACION.

MEXICO, D. F., A 25 DE MAYO DE 1999.

C. PROFR. (A) EDITH XOCHITL HUERTA TREJO
P R E S E N T E

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANALISIS REALIZADO A
SU TRABAJO, INTITULADO:

"EL APRENDIZAJE DEL INGLES COMO SEGUNDO IDIOMA EN EL
NIÑO PREESCOLAR"

OPCION: PROPUESTA
PEDAGOGICA

A PROPUESTA DEL ASESOR (A) PROFR. (A) TERESITA DEL NIÑO
JESUS MALDONADO SALAZAR MANIFIESTA A USTED QUE REUNE
LOS REQUISITOS ACADEMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR
LA INSTITUCION.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO
Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL.

ATENTAMENTE



PROFR. MIGUEL ANGEL BARRA HERNANDEZ,
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD 094 D. F. CENTRO. F. C E N T R O

MAIH/MLBG/vgs.

20-01-00 MEEG

DEDICATORIAS

A DIOS:

Por brindarme la oportunidad de enriquecer mi vida a través de todo lo vivido en estos años.

A mis hijos Héctor Antonio y Rodrigo:

Por su amor que llena mi vida, sus palabras de aliento en las noches de desvelo y aceptar sin comprender el tiempo que les he robado en este intento.

A mi esposo Héctor:

Por hacer nuestro este proyecto, creer en mí y amarme en todo momento.

A mis padres:

Por haber sembrado en mí, con el ejemplo, el deseo de ser mejor cada día y no flaquear hasta lograr el objetivo.

A mis hermanos:

Por el cariño que a pesar de la distancia nos mantiene siempre unidos.

Con especial agradecimiento a todas las personas que me ayudaron a alcanzar esta meta.

INDICE

Pags.

INTRODUCCION

CAPITULO I

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA PRACTICA DOCENTE

1.1	La Comunidad	1
1.1.1	Aspecto político	1
1.1.2	Aspecto religioso	2
1.1.3	Aspecto educativo	2
1.1.4	Diversiones	3
1.2	La Institución.	3
1.2.1	Historia de la escuela	4
1.2.2	Labor de la escuela en la comunidad.....	5
1.2.3	Relación con cada miembro del personal.....	6
1.3	El Grupo	6
1.3.1	Características de la edad preescolar.....	7
1.3.2	Aspecto socio-afectivo del grupo	9
1.4	La práctica docente	9
1.4.1	Problemática detectada	12
1.4.2	Justificación.	14
1.4.3	Propósitos	14

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

2.1	Antecedentes históricos de la enseñanza bilingüe.	16
2.2	Tipos de enseñanza bilingüe.	17
2.3	Formas de enseñanza bilingüe.	18
2.3.1	Enseñanza por sumersión:	19
2.3.2	Enseñanza segregacionista:	20
2.3.3	Enseñanza bilingüe transitoria:	20
2.3.4	Enseñanza general (con enseñanza de una lengua extranjera):.....	21
2.3.5	Enseñanza separatista:	21
2.3.6	Enseñanza bilingüe por inmersión:.....	21
2.3.7	Enseñanza bilingüe de doble dirección / en dos lenguas:.....	22
2.3.8	Enseñanza bilingüe general	23
2.4	Lineamientos metodológicos para la educación bilingüe.....	24
2.5	Bases psicopedagógicas para la adquisición de la segunda lengua a nivel oral.	27
2.6	Bases psicopedagógicas para la adquisición de la escritura en la segunda lengua.	29
2.7	El papel del profesor en la educación bilingüe.	31

2.8	Educación Bilingüe en el nivel preescolar.....	32
2.9	Teorías del aprendizaje	33
2.10	La adquisición del lenguaje	34
2.11	Desarrollo del lenguaje	36
	2.11.1 Desarrollo prelingüístico	36
	2.11.2 Desarrollo lingüístico	37
2.12	Descripción de conceptos específicos del problema.....	40
2.13	Bilingüismo	40
2.14	Puntos de intersección entre los dos idiomas.....	42
2.15	Ventajas de la educación bilingüe:	45
2.16	Desventajas de la educación bilingüe:	45

CAPITULO III

PROPUESTA DE PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA

3.1	Programa de actividades	48
	3.1.1 Objetivo	49
	3.1.2 Actividades	50
	3.1.3 Participantes	53
	3.1.4 Límites	53
	3.1.5 Recursos	54
	3.1.6 Evaluación	55

CAPITULO IV

INFORME ACADEMICO

4.1	Análisis y resultados	56
-----	-----------------------------	----

CONCLUSIONES

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Determinar los procesos de enseñanza–aprendizaje que intervienen en la adquisición de una segunda lengua, no es una tarea fácil; ya que las situaciones socio–lingüísticas a las que los niños y las niñas están expuestos, así como los modelos de enseñanza que son utilizados en los programas de educación bilingüe, tanto como los objetivos que se persiguen y las competencias iniciales que los alumnos tienen de la lengua no son las mismas.

El presente trabajo pretende dar a conocer, algunos elementos importantes en el aprendizaje del lenguaje oral, así como una visión a los procesos implicados en la apropiación del idioma inglés.

La enseñanza del idioma inglés en edad preescolar en el municipio de Cintalapa de Figueroa es muy reciente, de ahí que la necesidad de sistematizar diversos aspectos para la enseñanza de la segunda lengua. Este trabajo pretende contribuir a enriquecer la práctica docente en esta área específica.

En un primer momento se aborda el contexto institucional en el que se lleva a cabo mi práctica docente, dando a conocer mi problemática y su delimitación. En el segundo capítulo se analizará los aspectos teóricos y metodológicos de la educación bilingüe. En el tercer capítulo se aborda la experiencia concreta.

Debido a que el estudio del bilingüismo es muy reciente, las investigaciones son incipientes, por lo tanto, no se tienen datos concluyentes sobre éste. El proceso de apropiación de una lengua es único y gradual para cada individuo, por lo cual es necesario estudiar los diversos grados de apropiación derivados de las situaciones que viven los sujetos.

En este trabajo se realiza una propuesta, en las que se describen algunas actividades que se han realizado con la finalidad de crear las situaciones de aprendizaje que faciliten al educando esta apropiación, así como los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

Finalmente comparto las conclusiones del trabajo, haciendo hincapié en la importancia de construir un ambiente motivante para los alumnos y las alumnas que emprenden el aprendizaje de la segunda lengua. Este debe estar lleno de estímulos auditivos y visuales que le faciliten el maravilloso proceso del Bilingüismo.

CAPITULO I

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA PRACTICA DOCENTE

1.1 La comunidad

Cintalapa de Figueroa, es uno de los 111 municipios que conforman el estado de Chiapas; tiene una altitud media de 545 mts. sobre el nivel del mar y una superficie de 2894 kms. cuadrados. Colinda al norte con los municipios de Tecpatán y Ocozocuaula, al sur con los de Arriaga y Jiquipilas, al este con los de Ocozocuaula y Jiquipilas y al oeste con los Estados de Oaxaca y Veracruz (anexo # 1).

Su clima está catalogado como semi-calido, con una temperatura que oscila entre los 38 y los catorce grados centígrados, existiendo aproximadamente 120 días de lluvia anuales, lo que permite la existencia de árboles de maderas preciosas, coníferas, etcétera así como el desarrollo de la agricultura y la ganadería, mismas que son las actividades económicas más importantes del municipio; teniendo una producción de varias toneladas de los siguientes productos: frijol, maíz, cacahuate, café, semilla de calabaza, sorgo, tomate, etcétera. La actividad ganadera abarca ganado vacuno, porcino, equino, ovino y caprino, además de la apicultura y avicultura en menor escala.

El comercio se ha incrementado en el valle paulatinamente de manera tal que los comercios establecidos han organizado la Cámara de Comercio Local, adscrita a la Cámara Nacional de Comercio, contando entre sus agremiados a comercios de todos los rubros.

1.1.1 Aspecto político

Desde el año de 1931, la Villa de Cintalapa se eleva la categoría de ciudad y cabecera municipal. En el año de 1942 se cambia la denominación de Cintalapa, por la de Cintalapa de Figueroa y se crea el XI Distrito Electoral, actualmente, Cintalapa forme

parte del XIV Distrito Estatal Electoral y del VII Distrito Federal Electoral. El municipio cuenta con una población de 65,000 habitantes y la Cabecera Municipal con 35,000.

1.1.2 Aspecto religioso

Aproximadamente el 80% de la población es católica, en los últimos años se han incrementado el número de adeptos a otras religiones, principalmente la evangélica y los testigos de Jehová. Las festividades religiosas constituyen un evento muy importante en el municipio, como por ejemplo, las ferias que se realizan en el día de Guadalupe, o de la Candelaria, siendo esta de una importancia tal, que las actividades normales, tanto laborales como educativas, son interrumpidas por ella.

1.1.3 Aspecto educativo

Cintalapa cuenta con instituciones educativas de todos los niveles, distribuidas de la siguiente manera:

Centros de Desarrollo Infantil	1
Jardines de Niños	15
Primarias	46
Secundarias	6
Telesecundarias	10
Academias Comerciales	2
Preparatorias	4
Normal	1
Centros de Educación Especial	2
Universidades	2

Así mismo, existen escuelas deportivas, de danza, pintura, academias de belleza, corte y confección, artes marciales, etc.

Cintalapa cuenta también con el apoyo del D.I.F. en lo referente a la enseñanza de diversos oficios; tiene una Biblioteca Municipal, la cual realiza periódicamente eventos culturales, aunque desafortunadamente con poca difusión.

1.1.4 Diversiones

Las diversas ferias que se realizan con motivos religiosos, como la de Guadalupe y la de los otros barrios que llevan nombres de santos, así como la de Candelaria que se realiza en la parroquia, constituyen el motivo de diversión más importante, así como la feria ganadera que se realiza en la misma fecha que la Candelaria, y cuenta con exposición ganadera, palenque de gallos, carreras de caballos, charreadas, carreras de motos, exposiciones comerciales, bailables, etc. Cintalapa cuenta también con una sala cinematográfica y se realizan bailes populares con cierta regularidad

Los desfiles escolares y deportivos constituyen también una fuente de diversión, el más importante el del día 20 de noviembre, ya que participan todas las escuelas de los diferentes niveles y especialidades de todo el municipio.

1.2 La institución

El Colegio María del Carmen González Coello es una institución educativa privada que cuenta con los niveles de educación preescolar y primaria; se encuentra totalmente construida con ladrillos y losa de concreto en un área aproximada de seis mil mts. cuadrados, cuenta con todos los servicios urbanos, como drenaje, agua potable, luz, teléfono, pavimentación y alumbrado público, ya que se encuentra en un área urbana. Cuenta con áreas verdes, cancha de básquetbol, campo de fútbol infantil, área de juegos infantiles y dos áreas de sanitarios, una para niños y las niñas, y otra para niñas, cada

una con cinco servicios.

Las aulas se encuentran ubicadas en un edificio de dos plantas, contando con nueve aulas, tres para cada uno de los grados de Jardín de Niños y una para cada grado de primaria. Las aulas cuentan con la iluminación natural y artificial suficiente así como buena ventilación, aunque debido al clima se han instalado ventiladores de techo en cada aula.

El colegio cuenta también con un área de oficinas: la dirección, el área de la secretaria, una bodega, un baño para maestros y administrativos, una sala para recibir y el área de recepción de niños y las niñas; la cooperativa escolar ocupa el área frente a la Dirección y ambas flanquean el área de recepción. (Anexo # 2)

1.2.1 Historia de la escuela:

El colegio fue iniciado por la señorita María del Carmen González Coello, quien en forma particular impartía educación elemental a los niños y las niñas que le eran confiados hace más de 45 años.

Con la llegada al valle de las religiosas Siervas del Señor de la Misericordia, procedentes de Jalisco en el año de 1976, se comenzaron a realizar gestiones con el Arzobispado de Tuxtla Gutiérrez para la fundación de un colegio parroquial; con la anuencia del Arzobispo y de la congregación, se funciona la "escuelita" de la Srta. Carmelita como cariñosamente la llamaban; misma que da su nombre al colegio y quien hasta su muerte acaecida hace seis años era asidua a este colegio.

El colegio ha tenido cinco directores, todas ellas religiosas y muchas maestras aunque todavía laboran dos de las iniciadoras del colegio; la población estudiantil del colegio ha tenido sus altas y sus bajas, tanto así que en años pasados estuvo en peligro de ser cerrado por la baja inscripción y se tuvieron que fusionar los grupos. Afortunadamente hoy día existe un alumnado de veinte niños y las niñas y niñas promedio por grupo y contamos ya con maestro de educación física, música, inglés y religión. Desde hace tres años se imparte el catecismo y se instituyó la escuela para padres, así como también

clases vespertina de danza, música y actividades deportivas.

1.2.2 Labor de la escuela en la comunidad

Como ya se mencionó, el colegio es parroquial, recibe subsidio de la parroquia, así como de varios de benefactores que junto con la cuota mensual que aportan algunos de los padres y madres de familia, constituyen los recursos de la escuela. Con éstos se realizan los gastos de mantenimiento del colegio y el pago de servicios tanto docentes como administrativo así como varias becas para alumnos de bajos recursos, que consisten en uniformes, útiles escolares y desayuno.

Puesto que los recursos con que cuenta del colegio son limitados, las Sociedades de Padres de Familia han constituido un gran apoyo en la construcción, mantenimiento y equipamiento del mismo, para lo cual se realizan cada año diversas actividades como rifas, bailes, posadas, kermesses y las mini-olimpiadas en las que conviven todos los padres y madres de familia; ya que todos los niños y las niñas participan en ellas, se ha logrado un ambiente de convivencia, participación y festividad muy agradable.

El colegio cuenta con una buena proyección en la comunidad ya que participa en todas las actividades organizadas tanto por la dirección, la supervisión y el municipio, así como las organizadas por los padres y madres de familia y las maestras, como paseos y visitas a lugares en interés. Todos los eventos y actividades que se realizan se llevan a cabo teniendo en cuenta el buen comportamiento y la disciplina, así como la organización y la puntualidad. Cada año al inicio del curso escolar se encuentra un calendario, de las actividades a realizar durante el año, desde las fechas de exámenes hasta las posadas, bailes, teniendo así el tiempo suficiente para la organización de las mismas.

Por otro lado, el que el colegio sea religioso, ha creado la falsa imagen de ser un colegio para niñas, lo que ha redundado en la poca asistencia del salón. También se ha recibido el ataque en el sentido de ser un colegio elitista y circulan falsos rumores que van desde la exageración de decir que todo el día se la pasan rezando, hasta que es un seminario para niños y las niñas y niñas. El colegio ha sido asaltado en muchas

ocasiones y a veces sólo entran a destruir lo que encuentran o a robarse el material escolar de los niños y las niñas.

1.2.3 Relación con cada miembro del personal:

El personal del colegio es estable, está constituido por laicos y religiosas, siendo la mayoría mujeres, sólo hay tres maestros que imparten en música, educación física, y el 4º grado. Las religiosas atienden la clase de religión, el 6º grado y la dirección de la escuela. Las religiosas son periódicamente cambiadas por las necesidades propias de su congregación, misma que tiene a su cargo varios colegios en el país.

El colegio recibe además de la supervisión de la Secretaría de Educación, la visita de la supervisora académica de la congregación, ya que se pretende que todos los colegios de la congregación ofrezcan el mismo nivel académico.

Así mismo realizan mensualmente misas católicas a las que invitan a los padres y madres de familia que deseen asistir, se celebran todas las tradiciones y a pesar de que algunas de ellas no se realizan en todos los colegios, el nuestro respeta las locales y participar en ellas activamente.

1.3 El grupo

El grupo de 1er grado de preescolar está constituido por 15 alumnos y alumnas, 7 varones y 8 mujeres de entre 3 y 4 años de edad; la mayoría de ellos son hijos únicos, por lo que están un poquito consentidos; es un grupo heterogéneo ya que algunos niños y las niñas son independientes y poseen destreza y habilidades más desarrolladas que el resto del grupo, colocándolos en el papel de líderes, organizando el grupo tanto para jugar como para llevar a cabo las actividades; ayudan a los más pequeños y los protegen sobre todo en el receso; algunos de los niños y las niñas ya habían estado como oyentes el ciclo pasado, lo que facilita la adaptación de los demás ya que proponen actividades y

juegos que logran captar la atención de los de más. Sólo un niño ha tenido un proceso de adaptación más largo, y aún hoy no lo está totalmente, negándose en ocasiones a entrar a la escuela si su amigo no ha llegado, o rechazando su participación en las actividades.

1.3.1 Características de la edad preescolar

El niño preescolar se encuentra en la segunda infancia que comprende desde los 2 hasta los 7 años. De acuerdo con la teoría psicogenética de Piaget este es el periodo preoperatorio o de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento.

Con la aparición del lenguaje, las conductas del niño se modifican profundamente, tanto en el plano afectivo como en el intelectual, ya que gracias al lenguaje, el preescolar adquiere la capacidad de reconstruir a acciones pasadas en forma de relato y puede anticiparlas en forma verbal.

El desarrollo del lenguaje tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: el intercambio entre individuos, o sea, el inicio de la sociabilización de la acción, es decir, el niño enfrenta ahora la dificultad de reconstruir el pensamiento por medio de la representación, lo que había adquirido en el plano de las acciones. En otras palabras, con el lenguaje el niño se enfrenta ya no sólo con el universo físico, sino con el mundo social y el de las representaciones interiores. Esto contribuye en el plano afectivo el desarrollo de los sentimientos interindividuales como son las simpatías, antipatías, respeto, etc.

Durante el periodo preoperatorio, el preescolar va efectuando una diferenciación entre él como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa; durante este periodo el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde el egocentrismo, en el que incorpora o asimila los datos nuevos a su yo y a lo que conoce, lo ~~ex~~cluye toda objetividad, hacia una forma de pensamiento que se va apartando a los demás y a una realidad objetiva preparando así el pensamiento lógico.

El *juego simbólico* es una representación del egocentrismo infantil, en el que revive todos conflictos o sus placeres, y contribuye a que los resuelva mediante la ficción.

Tiene un gran deseo de conocer la causa y finalidad de las cosas, que se manifiestan a través de los *¿por qué?*, que tienen por finalidad encontrar la razón de ser de las cosas y el para que de ellas, cuando no obtienen satisfacción a sus preguntas. En el sujeto preoperatorio, según Piaget, se explica las cosas por medio del *pensamiento animista*, esto es, concebir las cosas vivas y dotada de intenciones. El *artificialismo*, lo hace concebir que todas las cosas creadas por el hombre o por Dios, y finalmente por el *realismo*, supone que los hechos ficticios son reales, como los personajes de la televisión.

El avance hacia la *descentralización* puede ser favorecido en gran medida por las múltiples experiencias que el medio le brinde al preescolar y la calidad de las relaciones con otros niños y niñas y los adultos. El juego grupal es muy importante, ya que con ello, comprende que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con lo que poco a poco se irá coordinando y que lo conectan con otros modos de ser y actuar.

Los aspectos que concurren para la estructuración del pensamiento en forma progresiva, y el general de la personalidad del preescolar, siguiendo con la misma teoría psicogenética de Piaget, son: la función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas y las operaciones infra-lógicas (o de estructuración de tiempo y espacio). La *función simbólica* es la capacidad de representar objetos, personas o hechos en ausencia de ellos, lo podemos observar en sus juegos y representaciones gráficas. Las *operaciones lógico-matemáticas* lo preparan para las operaciones concretas a través de las cuales realiza actividades concretas con los objetos y coordina relaciones entre ellos, es decir, realiza abstracciones, este período es de preparación para esto, y entre las más importantes están la clasificación, la seriación y la noción de conservación de número.

Para que la noción de espacio se estructure en el preescolar es necesario que se construyan las estructuras de lejos, cerca, abierto, cerrado, etc. El tiempo se irá estructurando paulatinamente por medio de la diferenciación de la sucesión de hechos. En la estructuración de estos aspectos, el preescolar va pasando por estadios, (período transición entre una etapa y otras) y los niños y las niñas de mi grupo se encuentran en el primer estadio.

1.3.2 Aspecto socio-afectivo del grupo

En términos generales los niños y las niñas se relacionan adecuadamente con todos los miembros de la comunidad escolar; a veces hacen diferencias entre los niños y las niñas de otros grupos, juegan juntos pero al observarlos de cerca se encuentran hablando solos en grupo, y jugando solos, aún no tienen reglas para jugar y si no les parece el juego, cambian las regla o ya no juegan; como son egocéntricos, no comparten fácilmente su material o golosinas con los demás, sólo cuando desean algo que trae el compañero le invitan algo a cambio o le prestan su juguete o material. Han comenzado a esperar su turno para hablar o para guardar o recoger su material del estante o llevar la bandera. Comienzan a respetar normas de conducta y convivencia aunque en ocasiones salen al patio o desayunan cuando lo desean. Es frecuente que platiquen lo que hicieron en casa el día anterior y constantemente están cantando al realizar las actividades o bien platican de las caricaturas o las telenovelas

Solo un niño ha tenido problemas afectivos, ya que es muy tímido, llora cuando no puede realizar algo o simplemente no participa, inclusive, pone su silla junto a la puerta del salón y no se acerca a los niños y las niñas aunque se coloquen junto a él y realicen sus actividades a su lado, y al día siguiente es el primero en participar y platica todo lo que hizo el día anterior.

Una niña siempre está sumamente preocupada porque todos se comporten con propiedad, como ella dice, no juega con tierra, ni en el suelo, no les gusta ensuciarse, ni usar resistol o pinturas con sus dedos, y si lo hace utiliza sólo un dedo y de inmediato corre a lavarse.

1.4 Práctica docente

La práctica docente es el acto didáctico de enseñar, y que es definido como la actividad que pone en relación al que enseña con el que aprende, esta relación es intencional, dinámica e interpersonal, tiene como finalidad es conseguir los objetivos de

enseñanza aprendizaje, a través de procedimientos, técnicas, estrategias, etc¹.

Mi práctica docente la he desarrollado en el ámbito preescolar desde hace 15 años, a través de los cuales he ido incorporando nuevas estrategias, materiales, procedimientos, etc. Ya sea por las necesidades cambiantes de los diferentes programas de educación que han estado vigentes con sus diversas innovaciones y formas de trabajo, ya sea por los cursos a los que he asistido y por la experiencia en el manejo del preescolar.

Al inicio de mi práctica docente, me desarrollaba en la Ciudad de México, D.F., en donde el entorno es muy diferente al de aquí y por ende las necesidades y características de los pequeños; al llegar a Cintalapa, Chiapas, la primera que tuvo que adaptarse fui yo.

Desde la manera distinta que existe para denominar los objetos, frutas, etc. , hasta que aquí decirle al niño que los árboles sirven para contrarrestar la contaminación no le dice mucho, ya que no vive este problema; debido a esto, mi práctica docente, más que nunca, debe tener como base la realidad social en la cual es desarrollada, para poder efectivamente proporcionar al educando los elementos adecuados que le ayuden a desarrollar sus capacidades.

Llevar a cabo mi práctica docente en este medio me permite con mayor facilidad promover el contacto de los educandos con objetos, animales y situaciones que en la ciudad son muy difíciles, incluso hay pequeños que solo conocían las vacas en fotos, por ejemplo, el que las distancias sean más cortas, me ha permitido con mayor facilidad realizar visitas a ranchos, panaderías, alfarerías, etc.

Esto permite que las situaciones de aprendizaje sean más efectivas, ricas y placenteras, ya que es posible incorporar elementos prácticos y teóricos a la vez, mismos que coadyuvan a un mejor aprendizaje.

Como ya lo mencioné, mi práctica docente se ha ido transformando, cuando la inicié se trabajaba por unidades aisladas unas de otras y el grado de madurez del niño era la pauta para la profundidad de los conceptos manejados; esto daba como resultado que los tres años de preescolar se vieran las mismas cosas.

¹ "Diccionario de las Ciencias de la Educación". Editorial Santillana, México, 1993. Vol. 1 p. 475

Posteriormente se trabajó por rincones, lugares específicos en donde se desarrollaba determinadas áreas. Ahora el trabajo se basa en el método de proyectos, así las actividades se derivan del interés de los niños y las niñas y no de la educadora. Los educandos eligen qué proyecto desarrollar, se busca una globalización del aprendizaje, ya que los proyectos no se dan aislados.

Esto permite que se enriquezcan los recursos que sustentan la labor docente ya no bastan las hojas, las crayolas o pinturas, hoy, son comunes ropa, utensilios de cocina, carpintería, cerámica, etc. todo aquello que le ayude al niño a llevar a cabo el proyecto elegido.

La dinámica propia de la escuela obliga al docente a estar en constante proceso de cambio de la misma que pudieran influir de un modo o de otro en ella, para que podamos adecuar nuestras acciones a las necesidades y requerimientos del grupo. Debido a esto, es necesario investigar frecuentemente como parte de un proceso continuo tendiente siempre a situarnos en la realidad para que con ello nuestra práctica docente sea más efectiva y obtener resultados favorables, esto es, poder trascender en la realidad.

Contribuyen al proceso de constante formación los cursos de mejoramiento profesional que imparte la Secretaría de Educación y primordialmente la U.P.N. En mi caso personal, el haber estudiado en esta institución ha enriquecido mi práctica docente. Mi concepto de educación, de mi función como educadora; y la del niño ha cambiado notablemente, ahora no enseño, aprendemos juntos y realizamos proyectos plenos de participación, sugerencias y ensayo sobre mejores formas de realizarlos y junto vamos concluyendo lo que a través de ellos aprendemos.

Al contrastar los saberes que construimos con nuestra problemática docente, nos centramos en la realidad que influye en nuestro quehacer diario, y podremos entonces a través de la investigación de campo, de la observación, de la consulta de las fuentes adecuadas, etc. contar con más elementos para proponer soluciones y estrategias metodológicas para la superación de la problemática detectada, mismas que serán debidamente evaluadas para conocer si efectivamente tuvieron el efecto deseado.

Mediante este proceso de autodiagnóstico de la problemática docente, espero que mi

práctica sea más eficiente y tienda a proporcionar al niño los elementos necesarios para su desarrollo, preparación e incorporación al medio en el cual se desenvuelve.

1.4.1 Problemática detectada

El proceso de investigación participativa desarrollada², tendiente a la descripción y autodiagnóstico de la problemática docente presentada en el lugar donde laboro, y específicamente en el grupo a mi cargo, ha estado compuesto de los procesos de recoger información básica sobre el área donde se realiza la investigación, realizar observaciones e investigaciones para definir la problemática de la práctica docente.

Para la organización de las actividades mencionadas, primeramente, recabé las informaciones vertidas en las fichas individuales de los niños y las niñas, así como las de resultantes de las entrevistas individuales con los padres y madres de familia, realizadas al inicio del curso; posteriormente, visité a la mayoría de los padres y madres de familia o bien los abordé a la salida del colegio para formularles un cuestionario (anexo # 3) con la finalidad de tener una visión más amplia de lo que ellos consideran sean las limitantes del aprendizaje de una lengua extranjera.

Posteriormente, solicité una entrevista con la directora del plantel y le planteé la misma pregunta, procedí a la depuración de los datos recabados y a realizar un concentrado con las cuestiones antes mencionadas más frecuentemente por los padres y madres de familia y la directora; durante las asesorías.

Contrasté los resultados con mis compañeras y saqué mis conclusiones. Por último realicé entrevistas con maestras de inglés y con educadoras para conocer sus opiniones al respecto; con todos estos datos y sobre la base de mi experiencia como maestra de inglés en el área de preescolar, durante ocho años, procedí a sistematizar la información con el fin de definir la problemática docente presentada por los niños y las niñas en edad preescolar para el aprendizaje de una lengua extranjera; específicamente el inglés.

Los datos recabados, sitúan el aprendizaje del idioma inglés como uno de los factores

² UPN, "Seminario" Universidad Pedagógica Nacional, México, 1986

prioritarios de los padres y madres de familia que conforman el grupo de 1° de preescolar del Colegio Ma. Del Carmen González Coello, mismo interés es secundado por la Directora del plantel, ya que realiza constantemente actividades tendientes a estimular el aprendizaje de este idioma y despertar el interés en los niños y las niñas por aprenderlo; tanto es así, que está instituido un diploma al niño que logre un aprendizaje sobresaliente del mismo durante el año escolar y se realizan periódicamente concursos sobre ello.

Si bien es cierto, que los padres y madres de familia entienden al jardín de niños como el primer contacto con el sistema educativo, consideran también a este como el primer acercamiento a otras disciplinas. El inglés está considerado como una adquisición cultural importante en nuestros días, debido a la gran utilidad y beneficios que su apropiación reditúan, tanto en lo social como en lo educativo, ya que la mayoría de los padres y madres de familia esperan que sus hijos realicen estudios superiores en instituciones en las que el conocimiento del idioma inglés es indispensable.

En este grupo, el aprendizaje del idioma inglés, es tanto una cuestión académica como social, ya que los padres se sienten satisfechos de que sus hijos e hijas saben decir palabras en otro idioma, y es un símbolo de status.

Esta preocupación por el aprendizaje del idioma, ha llegado a la directiva del plantel, ya que en un primer momento, la enseñanza de este idioma era un servicio más que prestaba la escuela, pero en este momento, es un factor que mueve a muchos padres a inscribir a sus hijos en el colegio, por lo que se hace mucho a favor de su aplicación y desarrollo

El énfasis en el aprendizaje de este idioma, pone de manifiesto la problemática docente en este grupo que es: ¿Qué factores dificultan el aprendizaje del idioma inglés en los niños y las niñas en edad preescolar que conforman el grupo de 1° grado de preescolar del Colegio Ma. Del Carmen González Coello? Misma que según las informaciones recabadas engloba las siguientes cuestiones:

- 1) El aprendizaje del idioma inglés se sitúa en un lugar preponderante.
- 2) Los niños y las niñas presentan poca apropiación del idioma, a pesar de todas

las actividades realizadas en su favor

- 3) Es una preocupación de los padres esta poca apropiación del inglés.

1.4.2 Justificación

De acuerdo con las investigaciones realizadas expuestas anteriormente, se puso de manifiesto la importancia que para las padres y madres de familia, directivos y los mismos niños y las niñas, tiene la apropiación de conceptos en el idioma inglés por aquellos que conforman el grupo de 1° de preescolar, ya que se considera al inglés una apropiación para el desarrollo presente y futuro de los educandos, así como un símbolo de cultura y una herramienta necesaria en nuestros tiempos para obtener un buen desarrollo profesional.

La optimización de la enseñanza de la segunda lengua es motivo de preocupación tanto de la dirección del Colegio, de los padres, niños y las niñas y mío propio pues es mi responsabilidad.

Es innegable, que en la actualidad, un conocimiento mínimo del idioma inglés es no sólo necesario, sino un factor que facilita el desarrollo personal dentro de la sociedad, tanto en el ámbito social como profesional, ya que se ha constituido como el idioma universal, a través del cual es posible tener acceso a cultura, ciencia y tecnología; de ahí la importancia que representa, el definir cuales son los factores que dificultan su enseñanza-aprendizaje en los niños y las niñas preescolares.

1.4.3 Propósitos

El propósito de determinar los factores que dificultan el aprendizaje del idioma inglés por los niños y las niñas preescolares, es conocer aquello que obstaculiza este proceso enseñanza-aprendizaje para tratar de encontrar distintas formas de abordarlo, con la finalidad de hacer este proceso más efectivo y colocar al niño frente a las situaciones de aprendizaje apropiadas para este fin.

Es prioritario conocer los mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje materno (que en este caso es el español), para tratar de definir los elementos que deben permear la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

2.1 Antecedentes históricos de la enseñanza bilingüe.

Se debe entender a la enseñanza bilingüe dentro del contexto histórico, social, cultural, político y económico en la que ésta surge, ya sea como derecho civil, como política de "melting pot" o crisol de razas en los Estados Unidos, Inglaterra y Suecia, o como parte del nacionalismo surgido en Gales. Bajo este marco de referencia, se puede decir que:

"El bilingüismo y el multilingüismo son una temprana característica de las sociedades humanas, y el monolingüismo una limitación inducida por algunas formas de cambio social, desarrollos culturales y económicos."³

En los Estados Unidos, la enseñanza bilingüe data de mediados del siglo XIX, cuando los residentes alemanes de varios estados fundaron escuelas en las que se impartían clases en alemán e inglés. Si bien es cierto que la legislación hizo del inglés la lengua de la clase, estas escuelas sobrevivieron, y los inmigrantes que llegaban a ciudades como Baltimore, Cincinnati, Denver o San Francisco, encontraron algunas escuelas a las que asistían los sus hijos en las que aprendían alemán o sus asignaturas en inglés. En los estados con grandes cantidades de inmigrantes, no era difícil encontrar escuelas en las que la enseñanza fuera en distintas lenguas. (Anderson y Boyer, 1970)

Los inmigrantes llegados a Estados Unidos a principios del siglo XX eran colocados en escuelas generales, pero algunos asistían a escuelas católicas en donde se enseñaban algunas clases en su lengua nativa, por ejemplo los inmigrantes polacos llegados a Chicago. (Perlmann, 1990)

³ BAKERI C. "Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo" Editorial Cátedra, Madrid, España. 1993. pp 215

La lengua de enseñanza parecía no ser importante, pero con el creciente número de inmigrantes que llegaban al país a principios del siglo, la política educativa se fue acercando hacia el monolingüismo como resultado de la ideología asimilacionista del "melting pot o crisol de culturas, así como la necesidad de socialización entre los habitantes y la necesidad de un mayor control por parte del estado y del condado, lo que llevó a la creencia de una lengua común de escolarización; debido a esto, California y Nuevo México a principios del siglo XX contaban con leyes en las que se especificaba que la enseñanza debía ser solo en inglés. Después de la Primera Guerra Mundial, las escuelas en las que se impartía educación en alemán fueron clausuradas como resultado de los sentimientos antialemanes.

La enseñanza bilingüe y las necesidades de los niños y niñas de lengua minoritaria no fueron importantes, ya que fueron colocados en las escuelas generales, junto con los niños y niñas que hablan inglés como primera lengua, en donde los niños y niñas no anglófonos recibían la educación en una lengua que no era su lengua natal.

Afortunadamente, el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua ha ido adquiriendo importancia dando como resultado varios estudios al respecto que buscan facilitar este proceso a través del conocimiento de las bases psicopedagógicas de éste, estableciendo objetivos, modelos educativos, formas y tipos diversos de enseñanza, así como clarificar las funciones de los profesores y las necesidades de quienes reciben este tipo de enseñanza.

2.2 Tipos de enseñanza bilingüe.

El término de enseñanza bilingüe engloba dos tipos distintos de educación, una en la que el bilingüismo está presente en el plan de estudios, esto es que la enseñanza emplea y promueve dos lenguas, y otra en la que se encuentran niños y niñas de lengua minoritaria y el bilingüismo no está presente en el plan de estudios. Para poder clarificar un poco las diferencias, se pueden especificar los principales tipos de educación bilingüe.

MacKey (1970) hace la primera y detallada clasificación de la enseñanza bilingüe en la considera 19 pautas diferentes de escolarización bilingüe como son: las lenguas del hogar, las lenguas del plan de estudios, las lenguas de la comunidad en que está ubicada la escuela y el status internacional y regional de las lenguas. Examinando los objetivos de los distintos tipos de enseñanza bilingüe se establece una clasificación diferente, como la que hacen Fishman, (1976) y Hornberger, (1991) entre enseñanza bilingüe transitoria, "que tiene como objetivo cambiar al niño de la lengua de casa, minoritaria, a la dominante mayoritaria. La asimilación social y cultural de la lengua mayoritaria es el objetivo subyacente"⁴ y la de mantenimiento "que intenta acoger a la lengua minoritaria del niño, reforzando su sentido de identidad cultural y afirmando los derechos de un grupo étnico minoritario en una nación"⁵. Otheguy y Otto (1980) hacen una distinción entre los objetivos del mantenimiento estático, cuyo objetivo es "mantener las destrezas lingüísticas en el nivel en que las tiene el niño al entrar a la escuela"⁶ y el mantenimiento evolutivo que "busca desarrollar las destrezas de la lengua materna del estudiante hasta la completa competencia y biliteracidad o literacidad."⁷ Esto se conoce como enseñanza bilingüe enriquecedora, ya que tiene como objetivo favorecer el pluralismo cultural y la autonomía del grupo étnico.

2.3 Formas de enseñanza bilingüe

FORMAS DÉBILES DE ENSEÑANZA PARA EL BILINGÜISMO				
Tipo de programa	Tipo típico de niño	Lengua de la clase	Objetivo social y educativo	Objetivo en resultado lingüístico
Sumersión (Inmersión estructurada)	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo

⁴ BAKERI C. "Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo" Editorial Cátedra, Madrid, España. 1993. pp 218

⁵ Ídem pp. 218

⁶ Ídem pp. 218

⁷ Ídem pp. 218

Sumersión con clases de retirada / inglés protegido	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de "salida" en L2	Asimilación	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (forzada, no elegida)	Apartheid	Monolingüismo
Transitorio	Minoría lingüística	Pasa de la lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo
General con enseñanza de una lengua extranjera	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases en L2 / lengua extranjera	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación / autonomía	Bilingüismo limitado

FORMAS FUERTES PARA EL BILINGÜISMO Y LA BILITERACIDAD

Tipo de programa	Tipo típico de niño	Lengua de la clase	Objetivo social y educativo	Objetivo en resultado lingüístico
Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe dando importancia inicial a L2	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento / Lengua patrimonial	Minoría lingüística	Bilingüe dando importancia a la L1	Mantenimiento pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
Doble dirección / Dos lenguas	Minoría y mayoría lingüística	Minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
General Bilingüe	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad

2.3.1 Enseñanza por sumersión:

Se refiere a una metáfora acuática en la que se sumerge al alumno en la piscina de la segunda lengua para que aprenda a nadar sin ayuda ni clases especiales, enseñándole

todo el día en la lengua mayoritaria, tanto los alumnos y las alumnas como los profesores utilizan la lengua mayoritaria en la clase. En Estados Unidos esta enseñanza se denomina "inmersión estructurada", en ésta el profesor utiliza la lengua mayoritaria de forma simple, y en ocasiones acepta contribuciones de los niños y las niñas en su lengua materna. (Hornberger, 1991). El objetivo básico es la asimilación, en particular de los inmigrantes, como en Estados Unidos e Inglaterra. Donde las minorías de lengua indígena son un obstáculo para el bien común, la enseñanza por sumersión es un instrumento de integración, para ayudar a crear ideales sociales, políticos y económicos comunes a todos. Este tipo de enseñanza puede ir acompañado de "clases de retirada o salida", en donde los niños y las niñas de lengua minoritaria reciben clases "compensatorias" en la lengua mayoritaria; otro tipo de "clases de salida" son las de "Inglés protegido" en donde a los estudiantes de lengua minoritaria se les enseñan las asignaturas con un vocabulario simplificado y con materiales hechos para este fin. Este tipo de enseñanza no tiene como objetivo el bilingüismo.

2.3.2 Enseñanza segregacionista:

Se enseña solo en la lengua minoritaria con la finalidad de mantener la subordinación y la segregación. "La minoría lingüística no aprende bastante de la lengua del poder para ser capaz de influir en la sociedad o, especialmente, adquirir una lengua común con los otros grupos subordinados"⁸

2.3.3 Enseñanza bilingüe transitoria:

Su objetivo es también de asimilación, a los estudiantes de lengua minoritaria les es permitido utilizar su lengua materna, y en ocasiones se les enseña en ésta lengua, hasta que adquieren suficiente competencia en la lengua mayoritaria para asistir a la enseñanza general. La enseñanza bilingüe transitoria se divide en dos tipos principales: de salida temprana que tiene como máximo dos años de ayuda empleando la lengua

⁸ BAKERI C. "Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo" Editorial Cátedra, Madrid, España. 1993. pp 223

materna, y de salida tardía que consiste en recibir el 40% de las clases en la lengua materna hasta el sexto grado.

2.3.4 Enseñanza general (con enseñanza de una lengua extranjera):

En este tipo de enseñanza los niños y las niñas reciben sus clases en su lengua materna y las clases de una segunda lengua (extranjera) son impartidas solo durante media hora diariamente, por lo que pocos estudiantes logran una competencia lingüística en la segunda lengua. En Canadá a este tipo de enseñanza se llama "programa nuclear", y en Gales y otras partes "alimentación por goteo"

2.3.5 Enseñanza separatista:

Tiene como objetivo separarse de la mayoría lingüística para existir de forma independiente, o por razones de tipo religioso, culturales o políticas. Este tipo de enseñanza se aparta del pluralismo y conduce al separatismo.

2.3.6 Enseñanza bilingüe por inmersión:

Tiene como objetivo al bilingüismo y se deriva de los experimentos educativos canadienses que se iniciaron en Lambert, Montreal en 1965, cuando los funcionarios del distrito escolar fueron persuadidos por algunos padres de constituir una clase experimental para 26 niños y niñas del jardín de infancia con el objetivo de que se convirtieran en bilingües y biculturales sin afectar su rendimiento escolar. Esta enseñanza tiene varios programas que difieren en la edad a la empieza el niño con esta enseñanza; si inicia en el jardín de niños o en el estadio infantil se denomina "inmersión temprana"; de los nueve a los diez años "inmersión demorada o media"; y la "inmersión tardía" se considera en el nivel secundario. De acuerdo con el tiempo que dura la inmersión en un día, existen los programas de "inmersión total" que ocupa el 100 % de inmersión en segunda lengua durante dos o tres años y se reduce durante los tres o cuatro siguientes

al 80 %, terminando la educación primaria con un 50 % de inmersión. La "inmersión parcial" es la ofrece un 50 % de inmersión en segunda lengua durante toda la educación infantil y primaria. El programa más popular es el de "inmersión temprana total".

Mantenimiento y enseñanza bilingüe en lengua patrimonial: El objetivo es el bilingüismo pleno y los alumnos y las alumnas de lengua minoritaria utilizan su lengua nativa, étnica o patrimonial como medio de instrucción, y esta lengua es protegida y desarrollada tanto como la lengua mayoritaria. En Estados Unidos existen escuelas que pueden denominarse "escuelas en la lengua materna de la comunidad étnica", estas escuelas enseñan principalmente en la lengua de la comunidad (tales como árabe, africana, judía, asiática, rusa, rumana, etc.) y la emplean como medio de instrucción. "Estas escuelas tienen que ser reconocidas como cumplidoras de una importante función de formación de identidad" (Fishman, 1989)⁹

2.3.7 Enseñanza bilingüe de doble dirección / en dos lenguas:

Esta enseñanza tiene por objetivo el bilingüismo pleno y se presenta cuando en la misma clase se encuentra igual número de estudiantes de lengua minoritaria y de lengua mayoritaria. La literacidad se adquiere en ambas lenguas simultáneamente o inicialmente en lengua nativa. Esta enseñanza fue desarrollada primeramente en Dade, Florida en 1963 y tienen según Lindholm (1987) cuatro características: 1) una lengua no inglesa (la minoritaria) se emplea por lo menos durante el 50% de la instrucción. 2) en cada periodo de instrucción solo se emplea una lengua. 3) Los hablantes de la lengua inglesa y la no inglesa se encuentran en un número equilibrado. 4) Los hablantes de lengua inglesa y de lengua no inglesa están integrados en todas las clases. La organización de las clases puede ser en días alternos y cada lección puede ser impartida en una lengua alternándolas para que ambas lenguas sean utilizadas en todas las áreas del plan de estudios. Cuando las clases se estén impartiendo en una lengua no inglesa, los noaglófonos pueden ayudar a los anglófonos y viceversa, logrando con la

⁹ BAKERI C. "Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo" Editorial Cátedra, Madrid, España. 1993. pp 302

interdependencia estimular la cooperación, el aprendizaje, el rendimiento y la amistad, con lo que los problemas de segregación y hostilidad racial pueden ser reducidos.

2.3.8 Enseñanza bilingüe general

Comprende el uso conjunto de dos lenguas mayoritarias en una escuela. Ejemplos asiáticos de esta enseñanza incluyen árabe- inglés, chino mandarín- inglés y japonés- inglés. En África y la India existen escuela donde una lengua "regional" mayoritaria y una lengua internacional coexisten como medio de enseñanza. El objetivo es la biliteracidad y el bilingüismo pleno en la lengua regional y la internacional. En los países en donde tienen una lengua dominante y se desea introducir una lengua internacional, se usa como medio de instrucción la lengua internacional a la par de la lengua nativa. En Europa, algunos planes de estudios emplean dos o más lenguas, por ejemplo en Luxemburgo, los niños y niñas inician su educación empleando su lengua natal teniendo como una asignatura más al alemán, que es introducido posteriormente como medio de enseñanza. El francés es durante el segundo año una asignatura, que se emplea como medio de instrucción en la enseñanza secundaria. Con esto se logra que los niños y niñas sean trilingües y obtengan biliteracidad en francés e inglés. El "movimiento de las escuelas europeas", representa otro ejemplo de enseñanza bilingüe general, (Baetens Bearsdmore y Swain, 1985). Estas escuelas son multilingües y acogen la mayoría, a los hijos de algunos trabajadores de la Comunidad Europea. Se iniciaron en 1958 y se localizan en Bélgica, Italia, Alemania, Holanda e Inglaterra. En dichas escuelas se pueden encontrar hasta 8 secciones de diferentes lenguas en donde los niños y niñas utilizan su lengua nativa como medio de aprendizaje, pero también reciben instrucción en una segunda lengua durante la enseñanza primaria. Los niños y niñas mayores reciben parte de su instrucción por medio de una lengua "vehicular", que es normalmente una segunda lengua mayoritaria, enseñada por profesores nativos, en dichas clases los estudiantes hablantes de esa lengua se encuentran presentes como modelo lingüístico. La lengua "vehicular" se emplea en grupos de alumnos y alumnas de lengua mixta para enseñar historia, geografía y economía desde el tercer grado de la enseñanza secundaria.

Además, los alumnos y las alumnas reciben durante un mínimo de 360 horas la enseñanza de una tercera lengua. Esta escolarización tiene como resultado alumnos y alumnas funcionalmente bilingües y a menudo multilingües conscientes del multiculturalismo europeo; pero la integración y armonización de estudiantes de nacionalidades diferentes se logra formalmente en las "clases europeas" que son un componente del plan de estudios desde el tercer año de la enseñanza primaria. Estas clases se imparten en una lengua "vehicular" tres veces por semana a un grupo de 20 o 25 alumnos y alumnas de diferentes orígenes lingüísticos que trabajan juntos en un proyecto simple, el cuál constituye el centro de la clase; durante el desarrollo de la clase, los alumnos y las alumnas son animados a respetar la lengua nativa de cada uno de ellos.

2.4 Lineamientos metodológicos para la educación bilingüe

En diversos programas bilingües en Estados Unidos considerados exitosos, se observó que los y las profesores que imparten estos programas tienen dos características principales: son buenos profesores y son sensitivos a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños y las niñas. Esto es, organizaban la clase de manera que la **participación** de los y las estudiantes fuera **significativa**, dedicaban mucho tiempo a la **atención directa** y utilizaban **información sobre el "background" o bagaje cultural** de los alumnos y las alumnas **para enseñar y fomentar su participación**. (Tikunoff 1983).

La manera de **organizar las clases** para la educación y la forma como los y las profesores presentaban los materiales para la enseñanza, influían en el aprendizaje. El **lenguaje** utilizado en ellas por los y las profesores incluía "patterns" (patrones) o rutinas parecidas, con lo que facilitaban la comprensión de los mensajes.

El habla de los y las profesoras durante las clases funcionaba como "input" comprensible: hacían una clara separación en el uso de las lenguas, ponían especial **énfasis en la comunicación y la comprensión** a través de diversas estrategias tales como la demostración, presentar la misma información en una variedad de contextos,

colocar la información nueva en el contexto de la ya conocida, juegos verbales y búsqueda de la riqueza del lenguaje. (Wong Fillmore 1985).

Las teorías e investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua, indican que la rapidez en dominar los sistemas básicos de la misma depende del grado en que el **contexto social de la clase facilita** a los escolares oportunidades de practicar la nueva lengua.

Milk (1980) informa que cuando los y las estudiantes en los programas bilingües **trabajan** en pequeños grupos hablan más y producen una mayor variedad **de actos del habla**. Arnau y Bel (1991) no obstante, informan que no es el tamaño del grupo el que proporciona mayores posibilidades comunicativas, sino la naturaleza de la tarea conversacional que el profesor propone.

Stevens (1976) evaluó un modelo "centrado en la actividad" en el que los alumnos y las alumnas **trabajaron en proyectos de su elección** basándose en las orientaciones generales proporcionadas por el docente; estaban implicados en la definición de los objetivos y la búsqueda de medios para conseguirlos, tenían deseos de comunicarse, y producían una mayor variedad de actos de habla, con lo que obtuvieron mejores niveles de conocimiento que los escolares de un programa convencional de "inmersión".

Ammon (1985) estudió el desarrollo de la **competencia escrita** en la segunda lengua en alumnos con diferentes lenguas familiares que habían tenido dos o tres años de exposición al Inglés y que asistían a programas regulares en esta lengua y a programas bilingües. Un estudio de las clases donde los alumnos más habían aprendido, demostrando un nivel comparable al de los anglófonos, indicó que el progreso dependía de la aproximación de los y las profesores a la enseñanza en general y a la escritura en particular. Los y las profesores de estas clases se caracterizaban por dar oportunidades a los y las escolares de **escribir sobre tópicos de interés personal**, mostraban un genuino interés por lo que los niños y las niñas habían escrito, publicaban sus textos, desarrollaban los tópicos de la escritura a través de actividades previas, consideraban el texto en sus sucesivas fases (pre-escritura, escritura y revisión) **atendían los aspectos formales de la escritura a través de los contenidos** y proporcionaban **actividades**

metalingüísticas (reflexiones sobre las formas o maneras de expresarse). En estas clases había también un rico **ambiente comunicativo a nivel oral**.

Los trabajos etnográficos han permitido también comprender la medida en que el desarrollo de la competencia oral y escrita en la segunda lengua depende de los factores personales del aprendiz, así como de la interacción de éstos con las prácticas instruccionales. Wong Fillmore (1983) informa al respecto, que los niños y las niñas sociables y conversadores aprenden con mayor facilidad la segunda lengua puesto que disponen de mayores oportunidades de usarla. Pero esto depende del modelo educativo y de la proporción de compañeros que hablan la segunda lengua.

Ya que "aprender una segunda lengua es un proceso cognitivo que requiere de la capacidad de discernir entre las formas lingüísticas, los significados y las funciones"¹⁰, los estilos de aprendizaje de los escolares también son factores importantes, que interactúan con las prácticas instruccionales y el estilo del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta capacidad, y la formulación de hipótesis sobre el sistema lingüístico y su comprobación, es diferente en cada escolar, y los lleva a diferentes desarrollos. Hay niños y niñas que son buenos descubriendo "patterns" y reglas y, en cambio, progresan poco porque no tienen confianza para practicar lo que están aprendiendo. Otros tienen miedo a cometer errores y limitan su habla a determinadas formas conocidas con lo que pierden la posibilidad de practicar nuevas formas. (Wong Fillmore, 1983)

De acuerdo con las investigaciones anteriores y a los factores observados, podemos afirmar que el éxito de un modelo educativo elegido, depende en primera instancia del contexto socio-lingüístico en que se desarrolle; pero sobre todo de la cualidad de la enseñanza y de cómo ésta se adapte a las necesidades e intereses de los educandos, para ir facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5 Bases psicopedagógicas para la adquisición de la segunda lengua a nivel oral

Entre los estudios que se han realizado sobre la adquisición de la segunda lengua a nivel oral, Ellis (1984) propone un conjunto de aspectos que agilizan la adquisición de la segunda lengua y que están centrados los primeros, en el papel del profesor como comunicador, estos son: la cantidad de "intake" que utiliza (cantidad de habla que los educandos pueden procesar porque es comprensible), habla referida al "aquí y ahora", "feedback" (retroalimentación) conversacional del profesor centrado en los mensajes y rico en la extensión de los significados de los alumnos; y los siguientes se refieren al uso comunicativo y significativo del lenguaje por parte de los alumnos: necesidad de comunicarse y control por parte de los alumnos del contenido, realización amplia de "actos del habla" y práctica desinhibida. Si bien es cierto que los aspectos los alumnos deben ser sujetos activos en el proceso de adquisición de la segunda lengua, es el profesor el que al diseñar las actividades determina el grado de participación de los alumnos durante el proceso.

Los programas de educación bilingüe, incluyen distintos tipos de interacción (social, organizativa y académica) que crean usos diversos del lenguaje, pero el contexto escolar no siempre aproxima la comunicación a los aspectos señalados por Ellis.

En el proceso de adquisición de la segunda lengua, se pueden distinguir dos momentos: las primeras etapas de adquisición y las etapas posteriores. Si bien es cierto que el "intake" (input comprensible) es importante en cualquier momento de la adquisición, es fundamental en las primeras etapas, ya que como mencionan Ellis (1984) y Krashen (1982), los educandos solo podrán procesar aquello que comprendan. Krashen ha elaborado el concepto de "input comprensible" que es fundamental en su teoría de la adquisición de la segunda lengua, ya que, coincidiendo con Ellis, propone que el educando progresa porque comprende los mensajes de su interlocutor, y los procesa apoyándose en el contexto y en los recursos lingüísticos que posee. El docente se adapta al educando, gracias a unas modificaciones o ajustes en su habla, que son de naturaleza

¹⁰ SIGUAM. "Enseñanza en dos lenguas" Editorial ICE / Horsori. Barcelona, España. p. 29

no verbal (gestos, ayudas sensoriales), paralingüísticas (voz pausada, énfasis en determinadas secuencias del habla) y sobre todo conversacionales (controles de comprensión; reformulaciones, expansiones, reacciones a la ruptura comunicacional).

Terrell (1981) formula algunas aplicaciones instruccionales de la teoría de Krashen, que definen las conductas del docente y las técnicas de enseñanza que deben emplear cada una de las primeras etapas de "adquisición natural" en las que establece técnicas para las fases de "pre-producción", "transición a la producción", "inicios de la producción" y "producción". Sin embargo, aún son limitados los trabajos sobre la conducta del docente en la educación bilingüe.

Enright (1986) documentó un estudio etnográfico entre una profesora y una clase de niños y niñas de cinco o seis años que es significativo tanto por las aportaciones teóricas a la teoría del "input", como por las implicaciones instruccionales. La profesora se fue **adaptando progresivamente a las necesidades de los niños y las niñas** a lo largo del tiempo; algunas de las adaptaciones que realizó a nivel instruccional fueron: pasar de un currículum basado en la "cognición" (con las actividades típicas del jardín de niños como contar, clasificar, etc.) a un **currículum de la "cognición y la comunicación"** lo que implicaba el diseño de actividades reales y efectivas para promover el uso del lenguaje, creando **oportunidades para la conversación natural dentro del aula**; utilizó actividades en pequeños grupos e individuales, con lo obtuvo una mayor participación de los niños y las niñas en las actividades, y pasó de una dispensadora de lenguaje a ser una receptora gracias a la **necesidad comunicativa** que creó en los niños y las niñas.

Una técnica muy eficaz para facilitar la comprensión fue el "**contraste contextual**", definido por la profesora como la posibilidad de presentar los mismos conceptos a través de diversos contextos dentro de una misma lección o situación, a través de diversas situaciones o lecciones y de insertar la información nueva en el seno de la ya conocida.

De acuerdo con los estudios anteriores, las bases psicopedagógicas para la enseñanza de la segunda lengua responden a la **exposición intensiva de la lengua a través de experiencias concretas**. El docente debe utilizar un "input comprensible, haciendo modificaciones o ajustes de acuerdo con las necesidades y características de

los educandos, creando en ellos la necesidad de comunicarse, fomentando "actos de habla" y creando oportunidades para la comunicación natural en el aula.

Las bases psicopedagógicas para enseñar en la segunda lengua cuando los alumnos y las alumnas ya poseen una competencia inicial en la lengua, responden al **diseño de actividades interactivas que integren "cognición y comunicación", que den oportunidades de conversación natural en el aula y concebidas a diferentes niveles organizativos.** Actividades con escolares envueltos activamente en el uso del lenguaje para descubrir nuevos conceptos y desarrollar nuevas actividades y clases con un clima que anime a **formar hipótesis y a expresar ideas.** Actividades que permitan integrar los distintos aspectos del lenguaje (o las llamadas cuatro habilidades o skills) escuchar, hablar, leer y escribir, y con contenidos variados.

En la medida que los educandos sean expuestos a diversas actividades ricas en lenguaje, que estimulen sus necesidades comunicativas, empezarán a utilizar la segunda lengua con confianza; las actividades de comunicación en el aula, están diseñadas principalmente para "performers" (ejecutantes) no para "explorers" (exploradores) (Lindfors 1983-1987). Los explorers preguntan, conversan y aportan significados propios. Todas las áreas del currículum permiten que los educandos sean "explorers", lo que los y las profesores deben hacer, es diseñar actividades que les brinden esa oportunidad.

2.6 Bases psicopedagógicas para la adquisición de la escritura en la segunda lengua.

Como ocurre con la primera lengua. La adquisición de la lengua oral y escrita es un **proceso interdependiente** que se refuerza a lo largo de un proceso educativo que jamás de finaliza del todo, sin embargo, en la educación bilingüe, todos los alumnos pueden adquirir unas "habilidades básicas de comunicación interpersonal", pero no es seguro que adquieran las "habilidades cognitivas. Lingüísticas" directamente relacionadas con la capacidad de leer y escribir.

Los programas en la alfabetización de los escolares son el "método nativo" que consiste en la alfabetización inicial en la primera lengua y después en la segunda, el "método directo" con una alfabetización inicial en la segunda lengua y después en la primera, y la alfabetización simultánea en las dos lenguas. Ninguno de los programas se ha mostrado como más efectivo que otro, el éxito de los programas depende de las condiciones que creen para el desarrollo efectivo en la adquisición de la lecto-escritura.

En el **método de alfabetización directo**, el educando "transfiere" a la segunda lengua parte de las habilidades que posee en la primera lengua. La naturaleza y cualidad de la "transferencia" dependerá de la naturaleza y cualidad de las habilidades que posea en la primera lengua, de igual forma sucede a la inversa, cuando utiliza el método nativo.

Para iniciarse en el aprendizaje escrito de la segunda lengua, el estudiante debe poseer un conocimiento de vocabulario y léxico básico en ésta lengua y los principios esenciales de transcripción de la lengua (alfabético, silábico, etc.)

Las concepciones modernas de la lectura la sitúan como un proceso de formación de hipótesis y de intentos de verificación de las mismas. El lector intenta descifrar el mensaje apoyándose en capacidades de decodificación, pero también en los esquemas de conocimiento que ya posee y en la información que ya tiene sobre el contenido del texto. Los trabajos que Riggs (1986) ha realizado sobre la adquisición de la lectura demuestran que cuanto más reconocen los lectores el contenido de la lectura, les resulta más fácil leer y comprender el significado del texto, por lo que es importante que los materiales que se les presenten a los educandos sean adaptados al nivel de su competencia lingüística y conceptual, así como motivantes y que proveen al lector de amplias oportunidades de actuar con ellos, (relatar una historia, investigar un tema, etc.)

En la adquisición de la escritura, los educandos pueden componer a pesar de tener una competencia limitada en la segunda lengua, si el contexto de aprendizaje es óptimo, ya que determinará lo que harán los alumnos y el grado en que progresarán de acuerdo a sus características individuales. No se crean procesos de interferencia aunque se aprenda a escribir en las lenguas de manera simultánea (Edelsky, 1986)

Para la adquisición de la lecto-escritura, es de suma importancia que el programa que

se establezca estimule a los escolares con tópicos que sean de su interés y que los textos sean adaptados a su competencia lingüística y conceptual, con lo que los educandos irán adquiriendo más fácilmente la lecto-escritura al ir comprendiendo el significado del texto y creando sus propios escritos. Los y las profesoras deben de ir modulando los textos de manera tal que sean motivantes y enriquezcan el proceso desarrollando en los educandos el deseo de interactuar con ellos y logren la transferencia de habilidades de una lengua a otra.

2.7 El papel del profesor en la educación bilingüe.

El papel que adopte el profesor durante el proceso enseñanza-aprendizaje, determinará el papel adoptado por el alumno; y ya que la manera más sencilla de apropiarse de una lengua es interactuando con ella, el profesor debe ser un facilitador de las situaciones de aprendizaje de la misma, y no perder de vista que la apropiación que cada alumno logre de ella dependerá en gran medida de sus características, necesidades y ritmo propio. Por ello, el profesor debe ser sobre todo sensitivo a las necesidades e intereses comunicativas y lingüísticas de los niños y las niñas y adaptarse a ellos mediante modificaciones o ajustes en su habla, que pueden ser no verbales como gestos, ayudas sensoriales, etc. y paralingüísticas como voz pausada, o énfasis en algunas palabras, así como regular adecuadamente la participación de todos los alumnos. Ellis (1984) establece que el profesor debe utilizar un "intake" (habla que pueden procesar los alumnos porque es comprensible), y crear la necesidad de comunicación en los alumnos. Así mismo debe proveer a los alumnos con materiales adecuados y de interés para ellos, dosificándolos de manera que vayan respondiendo a las necesidades lingüísticas de los educandos. Debe poner especial interés en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje para con ello ir mejorando o cambiando si es necesario las estrategias utilizadas tanto suyas como de los alumnos. Por otra parte, el profesor debe tener un conocimiento pleno de la lengua y de los procesos que intervienen en su aprendizaje; debe ser creativo, para poder idear materiales y formas nuevas de presentar y organizar

las clases, dinámico, entusiasta, pero sobre todo debe ser alguien comprometido con su papel de facilitador de este proceso y que ame la profesión que eligió, no hay nada que hecho con amor y entrega no se realice.

2.8 Educación bilingüe en el nivel preescolar

Los niños y las niñas aprenden a través de la interacción que realizan con el mundo que les rodea, los objetos, personas, animales, en fin, con las situaciones que día a día y momento a momento se les presentan. El aprendizaje es un proceso continuo, susceptible de ser perfeccionado y que cada sujeto tiene un ritmo diferente de vivir ese proceso, ya que no todos enfrentan las situaciones de la misma manera y por lo tanto, el resultado de esa interacción los modifica de forma distinta; debido en parte a las características únicas de cada uno, su nivel de madurez, lo vivido anteriormente, el medio en que se desenvuelve, etc., es decir, a partir de la realidad, el medio y el bagaje cognoscitivo de cada individuo, es más o menos significativo el aprendizaje.

Antes de abordar los posibles factores que dificultan a los niños y las niñas preescolares el aprendizaje de un segundo idioma, es necesario conocer cómo aprenden su lengua materna, que en este caso es el español y los factores que en este aprendizaje intervienen, como son la interacción con el medio ambiente, los objetos y personas que le rodean y sobre todo el lenguaje que escucha

Mediante el lenguaje, el ser humano expresa sus deseos, sentimientos, inquietudes, y estados de ánimo que definen y caracterizan al propio ente. La finalidad primordial y esencial del lenguaje es, pues, la transmisión de ideas, el que la palabra sintetice un pensamiento o idea para verterlo al exterior por medio de aquella.

Pero si el niño se enfrenta a dos estímulos auditivos de lenguas distintas y a los que es preciso reaccione tratando de utilizarlos indistintamente para comunicarse, ¿cuáles serán los factores que es preciso modificar para que al niño le sea más favorable el apropiarse del segundo idioma, del que por lógica no recibe los mismos estímulos?. Es necesario en

un primer momento abordar los mecanismos que intervienen en el aprendizaje del lenguaje para poder establecer estos factores.

2.9 Teorías del aprendizaje

Vigotsky establece que el lenguaje se adquiere como resultado de la imitación, misma que es observable a través de la función simbólica, ésta, es resultado del nivel de inteligencia sensorio-motriz del niño. Establece dos tipos de imitación, la interiorizada, que es el principio de la imagen mental, y la diferida, que es la producida en ausencia del objeto, ambas lo conducen a las diferentes conductas de comportamiento que son innatas o adquiridas y que permiten llegar a la lógica conceptual. Esta serie de conceptos que adquiere el niño lo sociabiliza dando como resultado la dirección del desarrollo del pensamiento que va del social al individual, por lo tanto, Vigotsky ¹¹ postula que el lenguaje es primero social y después individual.

Chomsky y Wallon¹² por su parte consideran el lenguaje como parte de una serie de relaciones entre el pensamiento y la representación simbólica, dándole a ésta última dos tipos de valor, como signifiante y como significado, obteniendo con esto distintos componentes lingüísticos y no lingüísticos del conocimiento, con los que se va estructurando el lenguaje a través de la imitación, que da paso a la asimilación, acomodación y adaptación de las representaciones de los significantes y los significados.

Piaget¹³ considera que el desarrollo del lenguaje parte del *pensamiento autista* (sólo para sí), que es subconsciente, las metas que persigue y los problemas que se plantea no están presentes en la conciencia, no se adapta a la realidad externa, pero crea una realidad de imaginación y de sueños, tiende a no establecer verdades, sino a satisfacer deseos y permanecer estrictamente individual e incommunicable como tal, es individualista.

Posteriormente, surge el *pensamiento egocéntrico*, que se encuentra entre el pensamiento autista y el dirigido, que es primordialmente social, el pensamiento

¹¹ VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pléyade, Argentina, 1965. pp. 31-48

¹² WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Editorial Lautaro 1965. pp. 40- 59.

¹³ ARROYO, Margarita. *Programa de Educación Preescolar libro 1*, S.E.P. México 1981. pp. 27-30.

egocéntrico expresa la indiferenciación entre el punto de vista del niño y otro punto de vista, ya sea de otro sujeto o de los objetos, supone una ausencia de conciencia del yo.

Finalmente, aparece el *pensamiento dirigido*, que es consciente, persigue propósitos presentes en la mente del sujeto que piensa, es inteligente, es decir, se adapta a la realidad y se esfuerza por influir en ella, es susceptible de verdad y error, y puede ser comunicado a través del lenguaje. Para Piaget, el desarrollo del lenguaje es una historia de la sociabilización gradual de estos estados mentales.

2.10 La adquisición del lenguaje

La adquisición del lenguaje requiere de una estimulación lingüística y la posibilidad de relacionar diferencialmente sonidos con objetos o situaciones. Es un proceso gradual que se da en virtud de la comprensión que adquiere el niño desde muy temprana edad, de las reglas morfológicas (relativas a las reglas que rigen la agrupación de lexemas y morfemas para formar unidades superiores, o sintagmas) y sintácticas (referente a las relaciones de las palabras dentro de la oración o del enunciado), de su lengua y que no se da por simple imitación ni por asociación de imágenes y palabras.

El niño reconstruye por sí mismo el sistema de lenguaje, creando su propia explicación y sistema, buscando regularidades coherentes, poniendo a prueba anticipaciones y creando su propia gramática, a la vez que toma selectivamente información que obtiene del medio que lo rodea.

Durante el desarrollo del lenguaje, el niño cometerá *errores* que son el resultado de la búsqueda de regularidades y coherencia de su sistema de lenguaje, mismo que irá perfeccionando por la retroalimentación auditiva, llegando a tener una estructuración del mismo, parecido al del adulto hacia los 4 años.

La capacidad lingüística del ser humano depende de determinadas estructuras psicofisiológicas, en particular de ciertos centros cerebrales (cortex) reguladores de la

funciones implicadas en esa conducta compleja (áreas de Broca o de Wernicke, entre otras) (anexo # 4) y del aparato fonológico y auditivo)

Esa base biológica es solo el factor posibilitador para la posesión de una lengua que tiene una naturaleza histórica- social. Para que el desarrollo del lenguaje se dé con normalidad son necesarias cuatro condiciones: que el sujeto no presente lesiones en ninguno de lo órganos implicados en el lenguaje (aparato fonatorio, sistema auditivo, etc); que su sistema nervioso presente funcionamiento correcto y haya alcanzado el grado de maduración necesario; que la capacidad intelectual sea suficiente, que desee hablar, es decir, que su relación con las personas que le rodean le impulse a comunicarse con ellas.

Desde el punto de vista psicolingüístico, el lenguaje puede ser analizado a partir de cuatro niveles lingüísticos, estos se presentan en forma simultánea, pero para su estudio se han dividido:

1.- Nivel fonológico: Toma en cuenta la articulación del lenguaje, comprende el análisis de los fonemas, punto, modo, sonoridad, zona de resonancia y los rasgos suprasegmentales (tono, intensidad, ritmo, etc.) desde el punto de vista de su funcionamiento.

2.- Nivel sintáctico y morfológico: Toma en cuenta la organización y funcionamiento de los elementos (palabras) para dar una secuencia lógica y comprensible a los mensajes. Abarca tanto la estructuración, funciones y conexiones de las palabras, como las variaciones flexionales de éstas (género, número, modo, persona, etc.)

3.- Nivel semántico: Engloba el conocimiento con que el hablante cuenta para entender el significado de las palabras en contexto. Está íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo.

4.- Nivel pragmático: Se refiere al uso del lenguaje en situaciones comunicativas en las que se incluye la capacidad de los sujetos para comprender y expresar los mensajes en el lugar y momento adecuado de acuerdo a reglas establecidas por la sociedad.

Para que una persona sea considerada como competente lingüísticamente es necesario que maneje correctamente estos niveles. La adquisición del lenguaje atraviesa

por una serie de etapas hacia la adquisición de su lengua materna, éstas se dan en una secuencia regular; unos niños y las niñas cubren esta secuencia antes que otros, pero el orden parece invariable (Miller).

2.11 Desarrollo del lenguaje

2.11.1 Desarrollo prelingüístico

Algunos autores consideran que el lenguaje hace su aparición como tal con el surgimiento de la primera palabra, sin embargo, todo lo que hay atrás de ese primer surgimiento forma parte de todo el proceso. Podría decirse que el proceso del desarrollo del lenguaje comienza desde el nacimiento ya que la primera vocalización aparece con el llanto. Kaplan¹⁴, describe las primeras vocalizaciones dividiéndolas en 4 etapas:

1.- **El llanto** Aparece cuando el niño llora al nacer y se caracteriza por llanto y vocalizaciones similares. Teniendo frecuencias ascendentes y descendentes que forman parte del ciclo de respiración y aspiración como vocalización.

2.- **Cantaleo y arrullo** A fines del primer mes surgen vocalizaciones con muchas más variaciones que el llanto, pues empieza a utilizar los órganos de la articulación (lengua, labios, etc.) dando como resultado sonidos acústicos con las vocales posteriores y se producen redondeando los labios.

3.- **Balbuceo**: Hacia el sexto mes, empieza a tener vocalizaciones parecidas a las del lenguaje hablado, acompañado con algunas combinaciones de consonante y vocal. (El balbuceo está considerado como parte de la lalación o parloteo, así como la preverborrea, que son lalaciones onomatopéyicas).

Existen discrepancias sobre si estas vocalizaciones poseen ya un valor expresivo diferenciado o sí, por el contrario, no constituyen más que meros reflejos, aunque en ellas emplean cambios e inflexiones tonales.

¹⁴ VARIOS AUTORES. *Apuntes de la Comisión de mejoramiento profesional*. Zona Esc. 008, Cintalapa, Chis. 1996

4.- Imitaciones del lenguaje: Empieza casi al final del primer año, considerándose esta etapa como el comienzo del verdadero lenguaje. La mayor característica de esta etapa es una transición de la disminución de sonidos consonánticos diferentes, y empieza a construir palabras con fonemas que él más prefiere.

Se afirma que la comprensión del lenguaje precede a la producción, es decir, que aunque el niño en esta etapa aún no se exprese oralmente, entiende las emisiones del adulto, teniendo como apoyo principal el contexto en el que están presentes los objetos y las acciones. El desarrollo pragmático se inicia en la interacción con la madre y los familiares cercanos, ya que el bebé presta atención a la cadena hablada y a los rasgos suprasegmentales aún sin entender su significado; en ocasiones pareciera que conversa con su madre, respondiendo con su balbuceo ante las emisiones de ésta. Antes de la primera palabra el niño manifiesta sus intenciones comunicativas por medio de actos verbales, (gestos, señas, gritos, llantos, etc.) a través de los cuales llama la atención del adulto hacia un objeto o evento, o para lograr que el adulto realice alguna acción, estas son actividades en las que comparte su conocimiento del medio que lo rodea; posteriormente, en forma gradual, esas intenciones comunicativas se van asociando al balbuceo hasta llegar a verbalizarse.

2.11.2 Desarrollo lingüístico: (de 10 meses a 4 años)

El niño reduce su balbuceo para empezar a decir su primera palabra, la cuál se entiende principalmente por el contexto en que ésta se dice, ya que su articulación es todavía errática. En esta etapa se desarrollan los niveles fonológico, semántico y pragmático.

a) Desarrollo fonológico: Este desarrollo sigue un proceso que termina aproximadamente entre los 3 y 5 años; cuando los niños y las niñas tienen la capacidad de producir correctamente todos los fonemas. Los primeros aspectos del habla que distinguen los niños y las niñas son los suprasegmentales, ya que mediante estos, los niños y las niñas pueden comprender situaciones y también expresar sus necesidades o

intereses.

Los niños y las niñas inician la adquisición fonológica a través de los rasgos suprasegmentales y a lo largo de la vida aprenden a expresar y comprender que, a través de los cambios de voz se manifiestan situaciones que las palabras por sí solas no podrán darle el significado adecuado. En los niños y las niñas pequeños (1 año más o menos), con un cambio de inflexión total nos pueden "comunicar" que algo se cayó, que quieren comer, etc.

La adquisición de los fonemas ha sido estudiada por numerosos autores, entre ellos Jakobson, quien formuló la teoría sobre el orden del aprendizaje fonético, y que sostiene que los fonemas vocálicos se adquieren antes que los consonánticos debido al contraste de rasgos que tienen con los otros. Los primeros contrastes son:

Oral-nasal	b / m
Labial-dental	p / t
Oclusiva-fricativa	p / f

En un intento por llegar a dominar los fonemas, los niños y las niñas utilizan una serie de estrategias sistemáticas que hacen su habla muy particular. Estos son principalmente:

- Fonema favorito: Los niños y las niñas tienen uno o dos fonemas que emiten continuamente.
- Elisión: Por lo general emiten consonantes finales, por ejemplo: ma por más.
- Reducción de grupos consonánticos: fores por flores, pato por pasto.
- Sustitución: Cambian uno o más rasgos de un fonema provocando así la sustitución. Se presentan diversos tipos:
 - ◇ Sordos por sonoros: tos por dos.
 - ◇ Sonoros por sordos: tago por taco.
 - ◇ Oclusivos por fricativos: peo por feo.
 - ◇ Anteriores por posteriores: kata por caja. asimilación: es cuando se

contaminan los rasgos de un fonema con otro: mamos por vamos.

◊ Reduplicación: una sílaba asimila otra sílaba: titito por chiquito.

a) **Desarrollo semántico:** El desarrollo semántico va pasando por diferentes fases de acuerdo al desarrollo cognoscitivo del niño. El significado real de una palabra se adquiere después de algún tiempo en el que el niño que ha oído en varias ocasiones la palabra asociada al objeto o evento que representa. Es por ello que en sus primeras producciones los niños y las niñas presentan un fenómeno muy característico que es la generalización o extensión; es decir, la utilización de una palabra para varios objetos o eventos, por ejemplo la palabra "perro" la pueden utilizar para nombrar tanto perro, como caballo, o animales de cuatro patas; la palabra "papá" para señores con barba, si su papá la tiene, etc.

Este fenómeno es explicado por la teoría de rasgos semánticos propuesta por Clark, quien señala que las palabras no significan lo mismo para el niño que para el adulto, ya que el niño solo toma en cuenta al principio, uno de los rasgos semánticos del objeto o evento. De esta forma, los rasgos que primero adquieren son los de tipo perceptivo, tanto de movimiento, como estáticos: tamaño, forma, textura, sonido, estos se van presentando por lo regular con una cierta frecuencia: 1º movimiento, 2º forma, 3º tamaño, 4º sonido y 5º textura.

Por último se adquieren los rasgos abstractos pero ya en etapas más avanzadas. Miller sostiene que los niños y las niñas adquieren las palabras de su lenguaje con cierto orden que parece constante empleando primero los nombres de objetos que puedan manipular o que le son significativos, posteriormente palabras de acción y finalmente palabras función.

b) **Desarrollo pragmático:** Está basado principalmente en la intención que tiene el niño cuando se comunica, en lo que quiere expresar en un momento determinado, esto es debido a que una misma palabra puede querer decir muchas cosas al encontrarse en contextos diferentes, por ejemplo: la palabra "leche" puede tener diferentes intenciones:

1. Si el niño tiene hambre, estira su mano y dice "leche", su intención es pedirla.
2. Si el niño ve que se cae la leche de la estufa, la señala y dice "leche", su intención es comunicar o describir que se tira la leche.

Como se puede observar, una sola palabra puede tener diferentes intenciones comunicativas dependiendo de la situación o el contexto en que las diga el niño.

2.12 Descripción de conceptos específicos del problema

Entre las facultades que exhibe la actividad del cerebro humano, existe una particularmente importante, ésta es, la utilización del pensamiento abstracto. El ser humano es capaz de comunicarse a través de abstracciones representadas por símbolos que forman el lenguaje.

El poder comprender algunas palabras nos está permitido por el desarrollo de un sinnúmero de mecanismos cognoscitivos, ya que en primer lugar intervienen la sensación, la percepción, la retención y el manejo de símbolos, que al unirse forman palabras, que a su vez tienen un significado específico y convencional dentro de cada idioma. El que una persona pueda comprender claramente las ideas que se tratan de comunicar es debido, entre otros factores, a la especialización de la memoria humana.

Esta tarea se complica aún más cuando una persona maneja dos o más idiomas y por lo tanto, dos sistemas de comunicación humana. Lo que nos ocupa básicamente en este trabajo, es la forma como se presenta este fenómeno en una Institución Bilingüe.

2.13 Bilingüismo

El bilingüismo es la convivencia de dos lenguas en un mismo espacio social, que no puede considerarse una propiedad de todo o nada, sino que es una característica que

puede existir en grados, variando desde la competencia mínima hasta la completa maestría en el manejo de los idiomas.

Los tipos de bilingüismo se pueden concretar en: a) puro: cuando se hablan dos o más lenguas en el país o región; b) propio: cuando existen la lengua familiar y la oficial distintas; c) impropio: el referente a los colegios o escuelas que pretenden el dominio de otra lengua, impartiendo la enseñanza en el idioma elegido.

El estudio del niño bilingüe es muy reciente y se inició con la motivación de conocer los efectos del bilingüismo y la inteligencia. La conferencia de Luxemburgo de 1929¹⁵ sobre bilingüismo afirmó la influencia negativa de éste sobre el desarrollo intelectual y el rendimiento escolar; aunque estudios posteriores subrayan que solamente afectaba, y no en todas las ocasiones al desarrollo de la personalidad infantil (Eduard 1937).

M. Siguán señala que aún por hacerse las investigaciones definitivas teóricas y empíricas, que permitan detectar las consecuencias educativas del bilingüe. Lo único definitivo que puede afirmarse hoy, es que los efectos del bilingüismo están en estrecha relación del bilingüe con otros factores sociales y personales.

No obstante, es indiscutible la importancia del lenguaje en la vida de relación del niño y su integración social. El niño y la niña que llegan a la institución escolar con deficiencias de lenguaje, verá aumentadas las dificultades en el caso de bilingüismo para establecer relaciones estables con el grupo social del aula.

Según las diferentes investigaciones que se han realizado (Warril, 1972; Lamberv, 1977 y Wagner 1980), podemos considerar que el tipo de bilingüe que se tiene en una institución que enseña un segundo idioma es:

Dominante: tiene mayor fluidez en un lenguaje que en otro, en este caso el español.

Tempranos: por que están aprendiendo el segundo idioma en la infancia.

Mezclado: se considera que existe un solo sistema de significados, dos entradas de información (en cada uno de los dos idiomas) y dos canales de salida diferentes (también en cada uno de los idiomas); se forma como resultado de aprender el segundo idioma en

¹⁵ LÓPEZ Julia. *Bilingüismo, un proceso maravilloso*. Colegio Británico, Cancún Q. Roo, México. 1986.

el mismo ambiente que el primero y utilizando como canal indirecto de adquisición al primer idioma.

Coordinado: se considera que posee dos sistemas de significado independientes, correspondientes a dos lenguajes, desarrollo como resultado de una adquisición del lenguaje en una comunidad lingüística cultural diferente a la propia.

Existe una gran polémica sobre la forma en que se logra el almacenamiento en la memoria de dos idiomas, pero el bilingüe tenderá a ajustar el nuevo sistema de lenguaje que está aprendiendo al sistema anterior; solo después de cierto tiempo, el bilingüe desarrollará un sistema dual de producción. Ultimamente se empieza a considerar que puede ser que inicialmente se presente un sistema mezclado y, posteriormente, dependiendo del dominio del segundo idioma se llegue a un sistema de manejo coordinado.

2.14 Puntos de intersección entre los dos idiomas

Es necesario conocer ahora un poco sobre los puntos de intersección entre los dos idiomas, ya que se considera que una mayor comprensión de éstas áreas ayudará al dominio individual del inglés y el español, y nos dará la oportunidad de conocer y comprender un poco más a fondo el ambiente especial que se respira en los colegios bilingües.

Al analizar y comparar diversos idiomas se ha concluido que más de la mitad de los idiomas del mundo tienen como fuente común al indoeuropeo, un idioma extinto desde hace siglos y conocido solamente en forma reconstruida por los lingüistas. Se ha llegado a la conclusión que los idiomas son parientes, no hermanos, sino primos, y es por eso que existen algunos aspectos en común y otros diferentes.

Sabemos que el español y el inglés tienen muchos sonidos iguales o casi iguales, pero también otros que son muy diferentes. Los que aprenden el español como segundo idioma tienen que luchar con los sonidos de la "r", la "rr" y la "j". Los que aprendemos el

inglés como segundo idioma tenemos que aprender sonidos de varias vocales que no existen en español, así como de consonantes como la "sh", "th" etc.

Con respecto a las vocales, tanto en español como en inglés utilizamos cinco vocales, pero en español la relación entre estas vocales y el sonido que representan es sencillo; cada vocal representa siempre un sonido. En inglés cada vocal puede representar dos o más sonidos, y cada sonido vocal puede ser representado por dos, tres, o más vocales, o la combinación de varias vocales.

Aquí se da un "punto de intersección" peligroso, la misma vocal puede representar un sonido en español y otro sonido completamente diferente en inglés. Es necesario estar conscientes de todas estas diferentes correspondientes entre letras y sonidos. Por ejemplo, la letra "o" en español representa un solo sonido (o). Tradicionalmente se enseña que en inglés la letra "o" representa dos sonidos, el "largo" como en note, y el "corto" como en not. En realidad la "o" representa varios otros sonidos adicionales como en women (gumen).

Los alumnos de un programa bilingüe tienen que poder manejar el concepto de que en su clase de español cupo es (kupo) y se refiere a la capacidad, y en su clase de inglés cup es (kup) y se refiere a un objeto donde se bebe; pan es (pan) y se refiere a un alimento y en su clase de inglés pan es (paen) y es un utensilio de cocina.

Desgraciadamente no hay una regla que facilite el aprender estas correspondencias, pero si estamos conscientes de ellas y sensibles a los alumnos, existirá mayor posibilidad de distinguir entre problemas de lentitud, errores de ignorancia o descuido y problemas naturales de confusión ante los dos sistemas lingüísticos.

Hay "puntos de intersección" también entre los morfemas funcionales del español y del inglés, muchos son obviamente diferentes; la manera de formar tiempos de los verbos, el comparativo y superlativo, etc. El sistema de formar plurales aparentemente es muy similar en los dos idiomas, los dos utilizan "s" y "es". Así que en español tenemos: casas, bebés, cocos, portales, gises, panes, etc. Pero aunque el inglés utiliza "s" y "es", la "s" va después de vocales y consonantes, excepto después de "s", "sh", "ch" y "z".

En relación a la Semántica, hay muchas palabras que se refieren en los dos idiomas a un concepto en común, la Semántica es el área más delicada en cuanto al peligro de mal entendernos. Por ejemplo, podemos tener oraciones idénticas en español y en inglés:

Quiero que mis hijos sean bien educados. / I want my children to be well educated.

Pero aún en la misma comunidad lingüística, la misma palabra podrá representar cosas distintas según la región; así en la Ciudad de México por ejemplo, la palabra "presa" se refiere a un lugar que retiene agua, y en Chiapas puede referirse a ese mismo concepto o la pieza de pollo. Ahora imagínese cuando intervienen dos idiomas, por eso debemos tener en cuenta que palabras aparentemente iguales en español y en inglés representan en ocasiones conceptos diferentes.

Y ni hablar de las reglas gramaticales que permiten que hagamos comprensible lo que decimos, tal vez se tenga el vocabulario necesario para pedir algo, pero si no ordenamos adecuadamente las palabras no nos entenderán. Por ejemplo, si construimos la oración: "I want to have a big beef sandwich with a cold milk shake", en la forma que la construimos en español, diríamos: "Yo voluntad tener un grande res sandwich con un frío leche sacudir", en lugar de "Quiero un sandwich grande de carne de res y una leche malteada".

Hay todavía otra dimensión del idioma que trasciende aún la de la gramática y la semántica. En inglés decimos "I am hungry", "I am happy", "I am sleepy", "I am angry", "I am tall", "I am important". En español decimos: tengo hambre, soy feliz, tengo sueño, estoy enojado, soy alto, soy importante.

El uso de tener en tengo hambre, sueño, sed, etc. es una cuestión gramatical: El español utiliza estos conceptos en forma de sustantivos y no como adjetivos en el inglés. Pero la diferencia entre "Ella está alegre" y "Ella es alegre", es algo que nunca ha tenido que hacerla una persona cuyo único idioma es el inglés, por lo tanto le implicará un mayor esfuerzo el hacerlo que a una persona cuyo idioma materno es el español, ya que no importando su educación, lo hace cientos de veces en forma inconsciente y sin equivocarse jamás. ¿Porqué? Porque no es una regla gramatical, sino parte de su manera de ver el mundo, una perspectiva creada por su lengua materna.

Todo esto nos permite darnos cuenta del esfuerzo que realiza toda persona al aprender un nuevo idioma así como de lo maravilloso del cerebro humano que tiene la capacidad para hacerlo.

2.15 Ventajas de la educación bilingüe:

- Los bilingües alcanzan puntuaciones más elevadas en pruebas verbales y no verbales de inteligencia. (Peal y Lambert 1972)
- Existe una mayor flexibilidad mental, puesto que se presenta un mayor desarrollo de las habilidades mentales. (Kinzel, 1964; Lerea y Laporta, 1971)
- Existe una mayor puntuación en formación de conceptos. (Peal y Lambert, 1974)
- Cuando un segundo idioma es aprendido en la niñez puede llegar a tener un total dominio del mismo sin tanta interferencia como ocurre si se aprende posteriormente, esto es apoyado por investigaciones que demuestran que neurológicamente existe una mayor plasticidad cerebral en la infancia que en la adolescencia y edad adulta. (Ianco-Worral 1972; Hakuta, 1974; Starck et al, 1977)
- Existe una mayor sensibilidad lingüística de los bilingües, mayor correspondencia de significado de los sonidos. (Lerea y Laporta, 1971; Jacobovits y Lambert 1971)
- Hay una mayor apertura a costumbres y formas de ver la vida diferentes.

2.16 Desventajas de la educación bilingüe:

- No tener las capacidades mentales necesarias para lograr el bilingüismo.

- Puede provocar confusión entre los dos idiomas y por lo tanto confusión en el mundo que lo rodea.
- También puede provocar a nivel psicológico frustración por que hay un esfuerzo pero no obtiene resultados positivos, esto trae de la mano inseguridad, autodevaluación, ansiedad y en exceso de tensión, que hacen del aprender un sufrimiento, no un placer.
- Si no tiene una escala de valores definido, puede llegar a provocar en el estudiante un desprecio profundo hacia su propia cultura desadaptándolo del medio en el que se desarrolla, lo que lleva a un choque cultural.
- El niño se ve sometido a un ritmo de trabajo mayor al que está expuesto un niño en un sistema monolingüe, lo que provoca mayor desgaste físico y mental que debe ser adecuadamente recuperado, y si no es así se presentará cansancio y poco interés por continuar sus estudios.

Es posible deducir de las investigaciones realizadas que un niño requiere de algunas potencialidades para poder desarrollar las habilidades que le permitan obtener un cierto dominio de otro idioma. Por ejemplo, un nivel de inteligencia normal, una mayor tolerancia a situaciones frustrantes, una autoimagen firme, un medio ambiente propicio tanto en la escuela como en la casa, con unos maestros y unos padres sensibles al proceso que está desarrollando. En casa tener un apoyo lingüístico, es recomendable, y el que alguno de los padres tenga nociones sobre el nuevo idioma que su hijo aprende es muy conveniente, ya que puede ayudar a su hijo mejor y más efectivamente en las tareas escolares.

También este pequeño bilingüe en formación requiere un ambiente especial que le ayude a aprender el segundo idioma de una forma "natural". Un aspecto importante es que exista una correspondencia en el ritmo en que aprende las reglas de cada uno de los dos idiomas. Por ejemplo, un niño que no tiene el concepto de sustantivo o verbo y su uso en su idioma materno, le implicará un mayor esfuerzo tratar de entenderlo en un idioma nuevo. Es conveniente para esto reforzar los conceptos existentes mediante técnicas

visuales y auditivas.

Es conveniente también la existencia de dos ambientes que le permitan practicar sin interferencia el idioma que se está utilizando en ese momento; así como dos personas que le permitan excluir la tendencia a hablar en la lengua materna para lograr la comunicación y motivar el uso del idioma que se está aprendiendo.

Considero que la persona que transmite sus conocimientos a otras para que estas logren el aprendizaje de un nuevo idioma, tiene en sus manos una tarea muy grande y loable, ya que no solamente transmite el idioma, sino también la posibilidad, la oportunidad de abrir una puerta a un mundo desconocido con costumbres, valores y una filosofía de la vida diferente. Por lo tanto es muy importante tener conciencia de la influencia cultural que tiene, para manejarla de una forma ética, respetando ambas culturas y resaltando sus cualidades.

El poder entender un poco más el proceso bilingüe nos permite tomar en cuenta cada uno de los esfuerzos que los niños y las niñas realizan para alcanzar paso a paso el maravilloso y en gran parte desconocido mecanismo de manejar otro idioma.

CAPITULO III

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA

3.1 Programa de actividades

Con la finalidad de colocar al niño preescolar frente a las situaciones de aprendizaje que le posibiliten el proceso de aprendizaje del idioma inglés, y tomando en cuenta las investigaciones en relación con los elementos que deben tenerse presentes en el proceso mediante el cual el niño irá construyendo su propio ritmo y mecanismo de aprendizaje de este idioma, se propone el siguiente programa de actividades:

- Ante la imposibilidad de contar con un ambiente propio para el aprendizaje de este idioma, se elegirá un espacio en el aula es donde se procurará crear un medio adecuado para este fin.
- Se realizará un diagnóstico sobre los conceptos manejados por los niños y las niñas en el idioma inglés.
- A través de pláticas con la maestra en el idioma español, se elegirán los conceptos que se abordarán en inglés con la finalidad de que estos sean conocidos y manejados por los niños y las niñas, tanto para facilitar su apropiación en el idioma inglés como para reforzar estos en el niño.
- De acuerdo con los conceptos elegidos, se realizará el plan de actividades que se llevará a cabo durante el tiempo destinado para la aplicación de la propuesta.
- Se llevarán a cabo reuniones periódicas con los padres de familia para darles a conocer el plan de actividades que se pondrá en práctica, así como solicitar su ayuda en la retroalimentación de las actividades emprendidas.

- En las mismas reuniones con los padres de familia se recabarán los datos complementarios que los padres puedan aportar que sean útiles para la evaluación de las actividades.
- Se abastecerá el área de inglés con los materiales que según la programación de las actividades se utilizarán durante el desarrollo de las mismas.
- Al término de las actividades propias de esta propuesta, los niños y las niñas realizarán una evaluación de las actividades realizadas.
- Basándome en las observaciones efectuadas durante el desarrollo de las actividades realizadas, así como en las evaluaciones llevadas a cabo por los niños y las niñas, realizaré una evaluación de cada sesión.
- Se invitará a los padres de familia a presenciar una clase abierta al término de la aplicación de la propuesta.

3.1.1 Objetivos:

Objetivo General

El niño utilizará de forma adecuada los conceptos en idioma inglés referentes a los colores: rojo, amarillo, verde y azul; así como de las figuras geométricas básicas. Demostrando que es capaz de comprender y reproducir estos conceptos en forma oral y aplicándolos en las situaciones en que se les soliciten.

Objetivos particulares:

El niño y la niña:

- Conocerán los conceptos utilizados para designar los colores: rojo, amarillo, verde y azul en el idioma inglés.
- Aplicarán adecuadamente dichos conceptos a objetos diversos que se le presentarán, entre ellos juguetes, tales como: pelotas dadas, papalote, etc. ...
- Manejarán apropiadamente los conceptos utilizados para designar las

figuras geométricas del círculo, el cuadrado y el triángulo en el idioma inglés.

- Reproducirá oralmente en inglés los conceptos antes mencionados para colores y figuras geométricas

3.1.2 Actividades

- Se acondicionará el área elegida por los niños y las niñas para inglés, acomodando el mobiliario, y los materiales según el criterio de los educandos.
- Colocaremos una cartulina roja en el área de artes plásticas, una amarilla en la de construcción, una color verde en la de biblioteca y una azul en el área de la "casita", o en el orden en que lo designen los niños y las niñas.
- Al término de cada sesión se les pedirá que coloquen los materiales en el lugar correspondiente, mencionando el color en inglés.
- Se designará una seña con la que asociará el nombre utilizado para designar cada color mencionado: rojo – una palmada; amarillo - se formará una ola con las manos; verde – se formarán unas garras; azul – se levantará la mano a la frente como saludo militar.
- Al realizar la seña se reproducirá oralmente el concepto en inglés, dándole a la voz el ritmo correspondiente a la seña: rojo – "red" (rápidamente como la palmada); amarillo – "yellow" (alargando la primera sílaba y siguiendo el movimiento de una ola); verde – "green" (como gruñido, emulando a un animal); azul – "blue" (fuerte, corto, como militar), se repetirá en varias ocasiones.
- Se les facilitarán figuras de plástico de los cuatro colores mencionados y se les pedirá que muestren alguna que sea del color que se diga en inglés.
- Se repetirá la actividad pero el concepto del color reproducido oralmente por los niños y las niñas tomando turnos para ello.
- Cada niño será un color diferente, y al escuchar el concepto en inglés, todos aquellos que sean el color mencionado tendrán que cambiar de lugar, el

que se quede sentado mencionará el color que desee, y se repetirá varias veces la actividad.

- Se colocarán tarjetas de los colores mencionados en una caja cerrada, al ir las introduciendo se mencionará el concepto en inglés, y se le pedirá al niño que saque sin ver una tarjeta, al verla tendrá que mencionar el color de la tarjeta en inglés.
- Aprenderán una canción en inglés referente a los colores.
- Jugarán dominó de colores, y mencionarán en inglés el color de la ficha que coloquen.
- Se mencionará el color en inglés y los niños y las niñas buscarán en el aula objetos que posean ese color, el niño que logre identificar más objetos correctamente ganará el juego.
- Se les pedirá que busquen en el patio de la escuela objetos "color red" (color rojo), y al encontrarlos los señalarán y mencionarán el color en inglés (se repetirá esta actividad con los demás colores).
- Indicaré que contaré un cuento, y que al escuchar el nombre de un color digan "bingo" (las láminas del cuento estarán en blanco y negro).
- Se les mostrará un video en el que se mencionan los colores, y todo el diálogo es en inglés.
- Agruparán las figuras de construcción de colores, según el color que se mencione en inglés.
- Realizarán un dibujo con los materiales que elijan y posteriormente les preguntaré el nombre de los colores utilizados.
- Se mostrará un círculo, un cuadrado y un triángulo; y se mencionará el concepto de estas figuras en inglés.
- Se designará una posición corporal para cada figura: círculo – se doblarán sobre sí mismos, simulando una bolita; cuadrado – extenderán los

brazos lateralmente y doblarán las manos hacia abajo; triángulo – levantarán las manos en forma de pico sobre la cabeza; al ir realizando los movimientos corporales se mencionará el concepto en inglés (se repetirá la actividad en varias sesiones)

- Cantaremos una canción en la que se mencionan las figuras.
- Se les pedirá que escojan de entre las demás figuras de plástico, un círculo, un cuadrado y un triángulo en el momento en que se mencione el concepto en inglés.
- Se les designará el nombre de una figura en inglés y al oír el concepto se cambiarán de lugar, el niño que se quede sentado será quien reproduzca el concepto oralmente (se repetirá varias veces).
- Se les mostrarán unas tarjetas con las figuras geométricas y se mencionará el concepto de cada una en inglés, se revolverán y se pondrán boca abajo, al voltearla, dirá el nombre de la figura (se revolverán cada vez que pase un niño)
- Jugarán lotería de figuras y colores, se mencionarán los conceptos en inglés.
- Se les facilitará masa de sal y se les pedirá que reproduzcan la figura que escuchen que menciono en inglés.
- Cuando escuchen el concepto de la figura en inglés, tomarán la posición corporal correspondiente, el niño que se equivoque mencionará el nombre de la figura a los demás niños y las niñas, en inglés (se repite varias veces)
- Se les presentará un video en el que se mencionan las figuras y el diálogo es en inglés.
- Mencionaré frases simples con las figuras y el color, y el niño escogerá de entre las figuras de plástico aquella que mencione. "red circle" (círculo rojo).

- Se guardarán las figuras de plástico de colores en la caja cerrada y al sacar una figura sin ver se mencionará el color y la figura en inglés; al ir las guardando se mencionará el color y figura.
- Observarán láminas con las figuras e irán mencionando el concepto en inglés.
- De los objetos que se encuentren en el aula elegirán aquellos que posean la forma de la figura que se les mencione en inglés.
- Se repetirá la actividad anterior, pero en el patio de la escuela.
- Se realizará una clase abierta a la que se invitará a los padres, en la que se realizarán las actividades que los niños y las niñas elijan entre las antes mencionadas.

3.1.3 Participantes

En la aplicación de esta propuesta, participarán los 15 niños y las niñas en edad preescolar (entre 3.3 años y 4 años) que conforman el grupo de primer año del Colegio Ma. Del Carmen González Coello; los padres y madres de familia de este grupo, la maestra de grupo, que en este caso imparte también inglés.

3.1.4 Límites

Esta propuesta se llevará a cabo realizando las actividades antes mencionadas con los niños y las niñas del primer grado de preescolar del Colegio Ma. Del Carmen González Coello, de la Ciudad de Cintalapa, Chis. durante 40 horas hábiles, en sesiones de una hora cada tercer día, comprendidas estas en el periodo del miércoles 7 de enero al lunes 30 de marzo de 1998.

3.1.5 Recursos

Tarjetas de cartulina con los colores rojo, amarillo, verde y azul.

Videocasetera

Videocasete en idioma inglés con los temas de colores y figuras (Learning English 1 Edit. MacMillan).

Dominó de colores

Figuras de plástico de diferentes colores y formas.

Láminas con las representaciones de las figuras círculo, cuadrado y triángulo.

Láminas en blanco y negro que representan el cuento de Caperucita Roja.

Masa de sal.

Lotería de figuras geométricas y colores.

Una caja de "sorpresa".

Hojas blancas de papel "Bond".

Crayolas.

Acuarelas.

Pinceles.

Objetos varios de la escuela que ellos eligen.

Fichas para lotería.

Sillas.

Mesas.

Grabadora.

Audio cassette.

Materiales de construcción de plástico.

3.1.6 Evaluación

Ya que el aprendizaje del idioma inglés no puede cuantificarse, debido a que no es una posesión de todo o nada, sino que cada individuo tiene un ritmo diferente de apropiación del idioma; la forma de evaluación que utilizaré será la observación de las actuaciones y el desarrollo de las actividades llevadas a cabo por los niños y las niñas.

Asimismo mantendré una comunicación cercana con los padres y madres de familia en relación al aprendizaje de los niños y las niñas de los conceptos manejados; ya que se les pedirá a los padres que utilicen dichos conceptos en casa, con lo que se pretende una retroalimentación diaria de los mismos.

Si el niño realiza las actividades propuestas cada vez con más certeza y seguridad, será un indicativo de que ha aprendido el concepto y puede recurrir a él cada vez que le sea necesario; ahora bien, puede suceder que se apropien de todos los conceptos, de algunos o solo de uno.

162316



CAPITULO IV

INFORME ACADÉMICO

4.1. Análisis y resultados

Una vez concluida la aplicación de la propuesta de solución y las actividades sugeridas en la misma, se realiza el presente análisis y el registro de los resultados observados con la finalidad de dar a conocer el efecto que éstas causaron en los niños y las niñas y en mi práctica docente.

Como primer paso, se procedió a delimitar dentro del aula, el área específica que se utilizaría para la enseñanza del idioma inglés durante la aplicación de la propuesta, lo que significó un gran motivante para los niños y las niñas, despertando su interés y participación en la conformación de la misma; además de lograr un ambiente distinto del utilizado durante las actividades en su propio idioma, facilitándole al niño con esto, la diferenciación de las actividades propias de la apropiación del idioma inglés.

Relacionar señas con emisiones orales, agilizó en los niños y las niñas el manejo de los conceptos representados y ayudó a una mejor vocalización de los mismos en inglés, ya que tenían un referente y no solo lo memorizaban.

La mayor cantidad de materiales diversos utilizados en las actividades, introdujo un cambio positivo en la enseñanza del inglés, ya que anteriormente ésta se realizaba casi exclusivamente en forma memorística, a través de canciones o rimas, o bien recitando una lista de conceptos; el colocar al niño frente a situaciones en las que requería el uso y apropiación de conceptos en inglés, le creó la necesidad de hacerlos suyos de una forma más contundente.

El apoyo en materiales audiovisuales presentando al niño y a la niña estímulos tanto auditivos como visuales diferentes de su entorno conocido, propició una más fácil

diferenciación de los sistemas de comunicación.

Utilizar los materiales que se manejan en las otras áreas, como los de construcción, propició que los niños y las niñas recurrieran a los conceptos en español para designar las figuras geométricas, lo que puso de manifiesto la conveniencia de proveerlos de materiales distintos a los que ya manipulan.

Introducir canciones y rimas en inglés coloca al niño y a la niña frente a un estímulo auditivo muy significativo, con lo que se logró una mejor reproducción oral de palabras, ideas y conceptos que abrió el camino para intercalar frases cortas que indicaban acciones precisas como "cross your arms" (crucen sus brazos), "turn around" (den vuelta), "wait your turn" (espera tu turno), etc.

Las actividades con materiales gráfico-plásticos no son grandes apoyos en la apropiación de conceptos en inglés, por el contrario, refuerzan lo aprendido en su idioma ya que lo relacionan.

Durante la clase abierta, los niños y las niñas mostraron una mayor confianza y facilidad para la realización de las actividades que en las clases abiertas hechas con anterioridad a la aplicación de la propuesta, debido a que no tuvieron que repetir lo aprendido de memoria, sino el grado de apropiación que cada uno posee de los conceptos manejados.

La incorporación de materiales en el proceso de enseñanza del idioma inglés, abre un campo más amplio a la práctica docente, ya que pueden enriquecerse continuamente las actividades que colocan a los niños y las niñas frente a situaciones que les faciliten la apropiación y el manejo de conceptos en ese idioma.

Las láminas de cuentos conocidos nos ayudaron a crear situaciones favorecedoras del aprendizaje del inglés, ya que son referentes de conceptos manejados en español, por ello sugiero que se utilicen cuentos que no hayan manipulado antes los niños y las niñas.

Los cambios realizados en las actividades y en el entorno, fueron acogidos de buen grado por los niños y las niñas, aunque en ocasiones éstos solicitaban realizar las actividades acostumbradas hasta antes de la aplicación de la propuesta.

CONCLUSIONES

El bilingüismo es un proceso gradual de apropiación de conceptos propios de un idioma determinado, en el que cada sujeto va imprimiendo su propio ritmo.

Ya que el aprendizaje del lenguaje oral tiene como base el medio que rodea al niño y a la niña, es importante que para la enseñanza de un segundo idioma se cree un medio ambiente específico para esto, con la finalidad de facilitar en el sujeto la diferenciación de los sistemas de comunicación.

Es importante considerar que los sujetos que aprenden un idioma diferente al materno, no reciben los mismos estímulos del ambiente que en su propia lengua, por lo tanto, es necesario proveerlos de todo aquello que les permita colocarse en las situaciones de aprendizaje que necesiten para este fin.

En el diseño de situaciones de aprendizaje para la enseñanza de un segundo idioma, es importante no concretarse solo a la adquisición de vocabulario y reglas gramaticales, sino al aspecto comunicativo del idioma, para lo cual hay que estimular en el sujeto la necesidad de comunicarse en él.

Ya que el tipo de bilingüe que encontramos en nuestra escuela utiliza su propio idioma como canal indirecto de apropiación de la segunda lengua, es importante que los conceptos que se pretendan incorporar en el aprendizaje sean manejados ya por él para contar con un referente conocido y la transferencia sea más adecuada.

Tomar en cuenta los puntos de intersección y diferencias entre las dos lenguas y las dificultades que su apropiación representa para quienes lo aprenden, permite valorar cada uno de los esfuerzos que el niño y a la niña realiza para alcanzar paso a paso el mecanismo de manejar otro idioma.

La enseñanza bilingüe surge principalmente como una necesidad de asimilación e integración entre los diversos grupos humanos. Esta enseñanza de acuerdo al contexto socio-lingüístico en el que se imparta puede adoptar diversos objetivos y formas para

lograrlos.

En el jardín de niños del Colegio Ma. del Carmen Coello, se imparte un tipo de enseñanza general con enseñanza de una segunda lengua, que en este caso es el inglés. Los niños y niñas reciben la instrucción en su lengua materna, además de recibir durante media hora a la semana un "programa nuclear" o "alimentación por goteo" (especificado anteriormente) en la enseñanza del inglés. Debido a la edad de los niños y niñas y la problemática detectada el enfoque de enseñanza utilizado es el "audiolingüe" que afirma que el aprendizaje de una segunda lengua es posible por la adquisición de un conjunto distinto de hábitos de habla. En este enfoque se da prioridad al hablar y escuchar, por lo que el centro de atención es la lengua correcta, aunque para esto primero es necesario que el niño y a la niña adquiera un vocabulario básico y estructuras sencillas del idioma, que a través de la aplicación de la propuesta de solución se buscará alcanzar.

BIBLIOGRAFIA

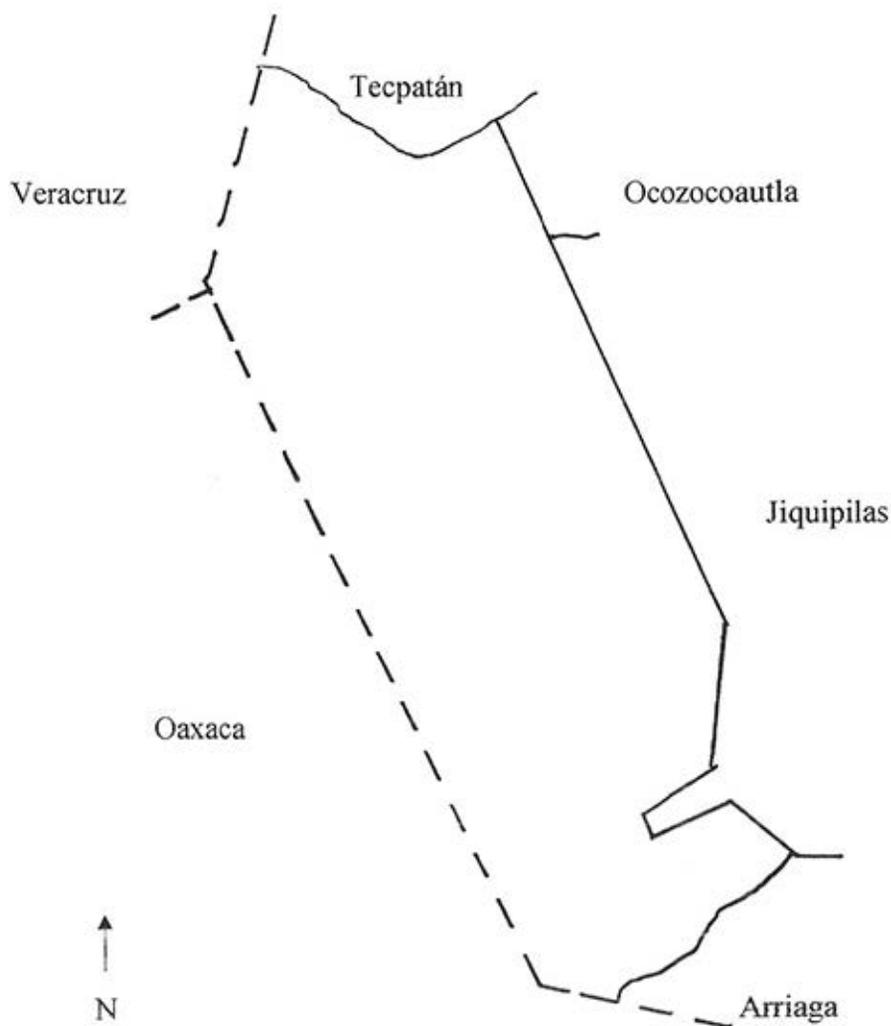
- 1.- ACOSTA, Cruz Quintin Fernando. "PANORAMA HISTORICO, GEOPOLITICO, SOCIOECONOMICO Y EDUCATIVO DEL MUNICIPIO DE CINTALAPA, ESTADO DE CHIAPAS." Tesis. Tlaxcala, México. 1982.
- 2.- ALFARO, Castellanos Ma. Teresa. "LA COMPRENSIÓN DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL NIÑO HIPOACUSICO". Tesina. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1997.
- 3.- ARROYO, de Yaschine Margarita. "PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR". S.E.P. México, 1981.
- 4.- KEASTER, Jacqueline. "SUGESTIONS TO THE PARENTS OF PRESCOLAR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT". American Academy of Ophthalmology and Otolaryngology, U.S.A. 1981.
- 5.- LOPEZ, Leal Julia Elisa. "BILINGÜISMO UN PROCESO MARAVILLOSO". Colegio Británico, Q. Roo, México. 1986.
- 6.- MUÑIZ, Maria Luisa. et al. "EDUCACION PREESCOLAR, METODOS, TECNICAS Y ORGANIZACIÓN". Editorial Aconcagua, España, 1978.
- 7.- PIAGET, Jean. "SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA". Editorial Ariel, México, 1990.
- 8.- PIAGET, Jean. "PROBLEMAS DE PSICOLOGIA GENETICA". Editorial Ariel, España, 1976.
- 9.- ROSAS, Vázquez Ma. Cristina. "LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR". Trabajo de investigación, México, 1971.
- 10.- ZAMARRIPA, Colmenero Maria de Lourdes. "ACTIVIDADES PARA ESTIMULAR EL LENGUAJE EN EL HOGAR". Comisión de mejoramiento profesional, S.E.P. México, 1996.
- 11.- "DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION". Santillana, México, 1991.

- 12.- "PORTAGE GUIDE". Cooperative Educational Service Agency. U.S.A. 1978.
- 13.- "ETAPAS DE DESARROLLO DEL NIÑO". Apuntes. Comisión de mejoramiento profesional. Chiapas, México, 1996.
- 14.- BAKERI, C. "FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION BILINGÜE Y BILINGÜISMO". Editorial Cátedra. Madrid, España, 1993.
- 15.- SIGUAN, M. et. al. "ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS". Editorial ICE / Horsori. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

ANEXOS

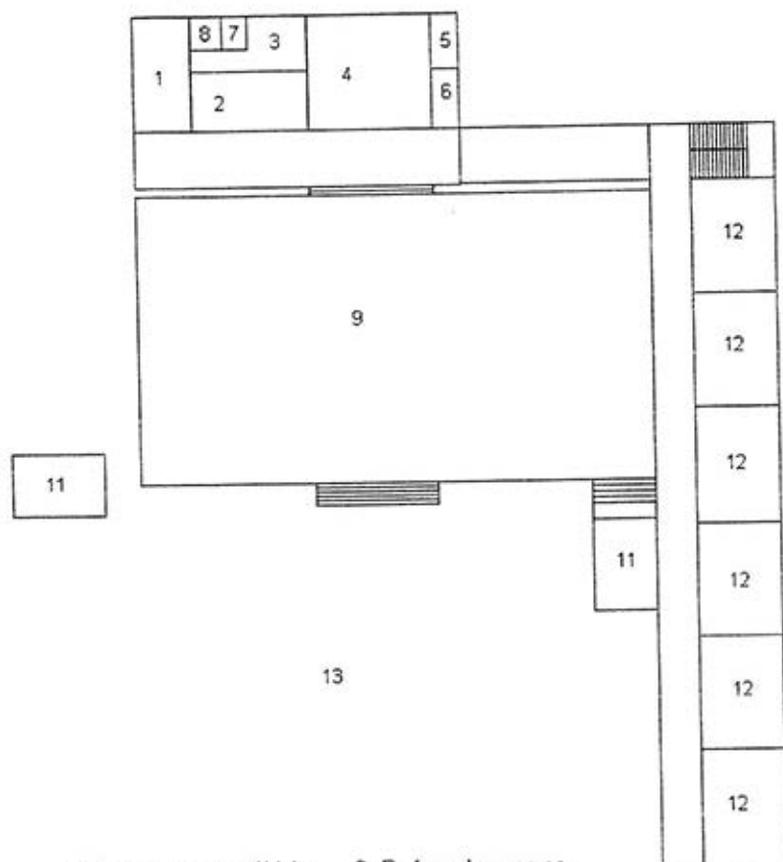
Municipio de Cintalapa de Figueroa, Chiapas

Límites



Colegio Ma. del Carmen González Coello

14



- 1.-Sala de usos múltiples
- 2.-Dirección
- 3.-Oficina Secretaria
- 4.-Area de recepción
- 5.-Cooperativa escolar
- 6.-Bodega
- 7.-Sanitario personal

- 8.-Bodega de enseres
- 9.-Plaza Cívica
- 10.-Sanitario niños
- 11.-Sanitario niñas
- 12.-Aulas
- 13.-cancha de futbol
- 14.-Area de juegos infantiles

ENTREVISTA REALIZADA A LOS PADRES DE FAMILIA

¿Cuál considera usted que es el papel que cumple la Educación Preescolar?

¿Sabe usted cuáles son las actividades que realiza su hijo (a) en la escuela?

¿Conoce su finalidad?

¿En qué áreas considera usted que se debería dar mayor atención?

¿Porqué?

¿En que aprendizajes ha observado un mayor avance de su hijo (a)?

¿En cuáles ha presentado uno menos notorio?

¿A qué atribuye eso?

¿Conoce alguna actividad específica que prefiera su hijo (a) de las que realiza en la escuela?

¿Sabe de alguna o algunas que le parezcan poco atractivas?

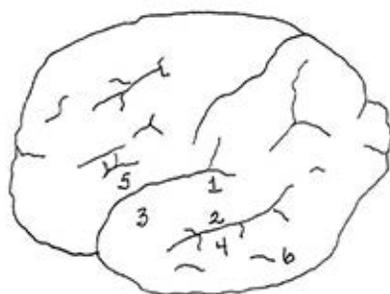
¿Qué opina de la Educación Preescolar que se imparte en el colegio?

¿Tiene alguna sugerencia para mejorarla o propone algunos cambios?

¿Cuál es su opinión respecto a los concursos que se realizan en las diferentes áreas, como Inglés, Declamación, Educación Física, etc?

¿Porqué decidió inscribir a su hijo (a) en este Colegio?

DIAGRAMA MOSTRANDO LAS AREAS CEREBRALES
CON FUNCIONES RELATIVAS AL LENGUAJE



#	AREA	FUNCION
1 y 2	AREA DE WERNIKLE	RECONOCIMIENTO DEL LENGUAJE HABLADO
3 y 4		RECUERDO E INTERPRETACION DEL LENGUAJE HABLADO
5	AREA DE BROCA	MEMORIA DE LOS PATRONES MOTORES DEL HABLA
6		RECUERDO DE LOS NOMBRES Y DE LAS PALABRAS
6		FORMULACION DEL LENGUAJE