



Universidad Euskal Herriko  
del País Vasco Unibertsitatea  
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO  
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

Trabajo Fin de Grado

## **GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Curso 2016-2017**

# **RECURSOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LOS MIEDOS.**

**Autor/Autora: Idoia Alonso Bermejo**

**Director/Directora: M<sup>a</sup> Blanca Azcuna Pesquera**

**En Leioa, a 29 de Mayo de 2017**

## I N D I C E

Introducción .....	4
1. Marco teórico y conceptual.....	5
1.1. La enseñanza del inglés.....	5
1.2. Literatura infantil.....	10
2. Metodología.....	14
2.1. Características generales de los/as niños/as 3-6 años.....	14
2.2. Recursos literarios en el aula infantil.....	16
2.2.1. Nursery Rhymes.....	16
2.2.2. Dramatization.....	17
2.2.3. Storytelling.....	18
3. Intervención en el aula infantil.....	19
3.1. Contexto y objetivos generales.....	19
3.2. Propuesta para el aula infantil.....	20
4. Resultados y conclusiones .....	24
5. Referencias bibliográficas.....	26

## ANEXOS

Anexo 1. Criterios de evaluación de la intervención didáctica “My fears”.....	1
Anexo 2. Fotos: Session 1 “My biggest fear”.....	2
Anexo 3. Fotos: Session 2 “Hungry Ghost”.....	5
Anexo 4. Fotos: Session 4 “Fear masks”.....	10
Anexo 5. Fotos: Session 5 “I am a monster”.....	13

# **RECURSOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LOS MIEDOS.**

**Idoia Alonso Bermejo**

UPV/EHU

Tras analizar el proceso de enseñanza del inglés, el objetivo del presente TFG es estudiar la riqueza de los recursos literarios como herramientas educativas fundamentales para la enseñanza del inglés en el aula infantil. Además, estos recursos sirven para trabajar la educación emocional de los/as niños/as. En este estudio se muestran diferentes herramientas literarias idóneas para implementar el inglés en el aula infantil. Finalmente, se analiza una intervención didáctica real llevada a cabo en el aula de cinco años, en la cual se unen a través del cuento la enseñanza del inglés y la gestión de los miedos infantiles.

*Inglés, infantil, educación emocional, intervención didáctica, cuento.*

Ingelesaren irakaskuntzaren prozesua aztertu ondoren, GAL honen xedea ingelesaren irakaskuntzan baliabide literarioen aberastasuna aztertzea da, oinarrizko heziketa tresna gisa Haur Hezkuntzako gelan. Halaber, baliabide horiek haurren hezkuntza emozionala lantzeko balio dute. Lanean tresna literario ezberdinak agertzen dira, Haur Hezkuntzako ikasgelan atzerriko hizkuntza ezartzeko egokiak direnak. Amaitzeko, bost urteko gelan burututako esku-hartze didaktiko erreala analizatzen da, zeinetan ingelesaren irakaskuntza nahiz haurren beldurren kudeaketa ipuinaren bidez lotzen diren.

*Ingelesa, Haur Hezkuntza, hezkuntza emozionala, esku-hartze didaktiko, ipuina.*

After analyzing the process of teaching English, the aim of this FDP is to study the wealth of literary resources as fundamental educative tools to teach English in the Pre-Primary classroom. Besides, these resources are useful to work emotional education with children. In this paper, different literary tools are shown as ideal to implement English in a Pre-Primary classroom. Finally, a real didactic intervention carried out in a five-year-old group is analyzed; through it teaching English and management of the fears in Pre-Primary are joined by storytelling.

*English, Pre-Primary, emotional education, didactic intervention, storytelling.*

## Introducción

En la actualidad, el inglés es considerado la *lingua franca* internacional. Esto quiere decir que el inglés es la lengua que se utiliza para la comunicación y creación de relaciones entre personas de diferentes países, culturas, y por tanto con diferentes idiomas maternos. Esto convierte al inglés en el idioma más valorado y en una de las mayores necesidades en la sociedad de hoy en día.

La clave para el éxito de un sistema educativo plurilingüe reside en enfocar el idioma que se quiere introducir, en este caso el inglés, de una manera significativa y real, con una base pedagógica clara y muy bien definida. Todos los contenidos, temas y conceptos que queramos trabajar han de partir de las necesidades de los/as niños/as, de sus inquietudes y sus intereses, porque de esa manera se asegura que tenga lugar un aprendizaje significativo, permanente y verdadero, tanto a nivel de lengua como de contenidos. Para ello, es fundamental proporcionar contextos comunicativos que los/as niños/as de la etapa infantil, puedan entender y en los que puedan participar.

Hoy en día tiene cada vez más importancia el tratamiento del mundo interior de los/as niños/as, es decir su educación emocional. Trabajar desde la etapa infantil con ellos/as ayudándoles a identificar sus sentimientos y sus miedos, a verbalizarlos y a gestionarlos es una tarea fundamental que junto con las familias, los/as docentes debemos realizar. Acompañar a los/as niños/as en este proceso es una responsabilidad y una gran oportunidad para educar en valores.

Actualmente se hace un uso escaso de los recursos literarios disponibles a la hora de implementar el inglés; por ello he querido mostrar a través de una intervención didáctica que yo misma he creado y llevado a cabo en un centro escolar, la eficacia real que la literatura posee a la hora de que los/as niños/as aprendan inglés, sin perder el carácter lúdico que requieren las actividades en la etapa infantil. Además, la intervención tiene como base e hilo conductor los miedos infantiles; un tema que afecta directamente a los/as niños y que les proporciona la posibilidad de participar activamente, ya que lo conocen y pueden hablar desde sus propias experiencias. También se fomenta tanto la expresión como la comunicación en inglés y a la vez se trabaja con ellos/as la identificación, gestión y resolución de los miedos.

Por todo lo anteriormente expuesto y dada mi experiencia como docente de inglés en la etapa infantil, he decidido realizar este trabajo de fin de grado para poder llevar a cabo un análisis acerca de la metodología actual en la enseñanza del inglés, en el segundo ciclo de la etapa infantil.

## **1. Marco teórico y conceptual**

### **1.1. La enseñanza del inglés**

Una lengua, ya sea extranjera o nativa, es un instrumento que sirve al ser humano para interactuar y comunicarse en los diferentes contextos sociales existentes, para obtener información y participar en experiencias. El lenguaje es, sobre todo, un poderoso artefacto que contribuye al enriquecimiento y a la madurez afectiva, cognitiva y social de los/las niños/as. Constituye el medio a través del cual se percibe, analiza e interpreta el entorno físico y social circundante; en definitiva, con el lenguaje se aprende a vivir. El conocimiento del inglés aparece como una tarea básica, la cual ha de abordarse de una manera educativa desde la escuela, de modo que brindemos a los/las niños/as las herramientas necesarias para desenvolverse positiva y activamente en la sociedad plurilingüe y multicultural en la que vivimos. Se favorece así, el respeto y la curiosidad por las distintas culturas, a la vez que se proporcionan mayores oportunidades sociales, culturales y laborales para el futuro de los/as niños/as. Según Huete García y Morales Ortiz (2003: pag. 25-28) desde hace décadas, existe un debate acerca de la incidencia de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por una parte, algunos expertos sostienen que no se ha de introducir la lengua extranjera hasta que el/la niño/a tenga adquirida la suya propia. El aprendizaje de una lengua extranjera se realiza mejor en edades posteriores a las tempranas, ya que se da un mayor desarrollo cognitivo para la adquisición de la gramática de la lengua. De otro lado están quienes afirman que en edades tempranas, el cerebro cuenta con una gran plasticidad, lo que permite asimilar conocimientos de forma inconsciente más rápida y eficazmente. La exposición a una lengua extranjera en edades tempranas es favorable, siempre que la enseñanza tenga lugar en situaciones de aprendizaje natural. Los/as niños/as de la etapa infantil se acercan a la lengua extranjera del mismo modo que a la lengua materna, esto es, de una forma más natural, interiorizando de manera inconsciente entonación, reglas y estructuras. Realizan procesos de reconocimiento e imitación del lenguaje (escuchan, comprenden y más tarde, producen). Además en estas primeras edades no existe presión social ni miedo a cometer errores; en edades más avanzadas se necesita comprender de

forma lógica cada concepto y cada regla gramatical. Aquí radica la diferencia entre *language learning and language acquisition* (aprendizaje y adquisición de una lengua). Investigaciones centradas en la adquisición natural de una lengua, señalan que la enseñanza de una lengua extranjera anterior a la educación primaria, puede facilitar el acercamiento a una pronunciación, ritmo y entonación cercanos al de los/as nativos/as de esa lengua. Sin olvidar, que para que suceda, han de darse las condiciones de exposición adecuadas (número de horas, nivel del profesor/a, metodología adecuada) y se han de tener en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos de los/as niños/as.

Es importante considerar que la introducción temprana de la lengua extranjera debe estudiarse en relación al contexto educativo en el que tiene lugar. A continuación, se comenta brevemente la situación del inglés como lengua extranjera en la Comunidad Autónoma Vasca. Resulta inevitable mencionar que, siendo una comunidad bilingüe, el inglés en nuestro contexto socio-lingüístico, es considerado una tercera lengua. La introducción temprana del inglés desde educación infantil comenzó con una iniciativa de *Ikastolen Elkarte*a en el curso 1991-92. Esta iniciativa fue muy popular y hoy en día la enseñanza del inglés como tercera lengua tiene lugar desde los cuatro años en la mayoría de los centros escolares de la CAV. La comunidad escolar siempre ha manifestado su preocupación por los efectos de la introducción temprana del inglés como tercera lengua o lengua extranjera. Esta preocupación es, sobre todo, a nivel intelectual, puesto que se puede pensar que el contacto con tres lenguas desde la etapa infantil, podría suponer una sobrecarga cognitiva para los/as niños/as. A este respecto, de acuerdo con Cenoz (2003), los estudios de plurilingüismo, tanto en el medio natural como en el ámbito educativo, indican que la adquisición de dos o más lenguas es posible y no presenta problemas en el desarrollo cognitivo sino que el bilingüismo puede incluso desarrollar la conciencia meta-lingüística y la creatividad. La mayoría de los estudios sobre el bilingüismo en la adquisición de otras lenguas indican que tiene una influencia positiva en la adquisición de una tercera lengua. Estas ventajas de los/las niños/as bilingües pueden tener como razones, por ejemplo, la interdependencia lingüística y un mayor desarrollo de la conciencia meta-lingüística y de las estrategias de aprendizaje de las lenguas.

De entre las diferentes teorías que tratan de explicar la adquisición de una lengua extranjera cabe destacar "*The Natural Approach*" de Krashen que por sus implicaciones en la etapa infantil, merece un análisis más profundo. La teoría de Krashen (1983) se

basa en cinco hipótesis que sustentan todo el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

1. *The Acquisition-Learning Hypothesis*. Hipótesis de adquisición-aprendizaje. Una lengua se puede aprender a través de la adquisición (natural e inconsciente) o del aprendizaje (lógica y consciente). La adquisición se da cuando el/la niño/a se comunica centrándose en el significado de lo que produce, no en la forma en que lo produce. El aprendizaje en cambio, se produce de manera consciente y está totalmente basado en aspectos puramente lingüísticos.
2. *The Monitor Hypothesis*. Hipótesis del monitor. Establece la relación entre adquisición y aprendizaje. El conocimiento consciente de las normas gramaticales, actúa como monitor. Además del propio conocimiento, la figura del profesor/a se convierte, asimismo, en otra ayuda para el aprendizaje de la nueva lengua, dándose de este modo un doble monitoraje.
3. *The Natural Order Hypothesis*. Hipótesis del orden natural. Determina que las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible.
4. *The Input Hypothesis*. Hipótesis del *input*. Afirma que la adquisición del lenguaje tiene lugar cuando una estructura (*input*) presenta información ligeramente superior a la que ya dominan. Una de las funciones más importantes en el aula es que el/la profesor/a ha de introducir el *input* suficiente y de calidad, como requisito previo para que se dé la adquisición de la lengua extranjera.
5. *The Affective Filter Hypothesis*. Hipótesis del filtro afectivo. Establece que la situación de tener que aprender una lengua extranjera en un contexto artificial, genera una ansiedad en los/las niños/as que provoca la aparición de lo que se denomina filtro afectivo, lo cual impide aprender la lengua extranjera. El/la profesor/a debe reducir ese filtro mediante mecanismos de motivación y confianza.

The best methods... are therefore those that supply “comprehensible input in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they

are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production (Krashen, 1983).

En la etapa infantil, resulta cada vez más evidente la necesidad de integrar la nueva lengua en el currículo establecido como vía de aprendizaje de contenidos de otras materias curriculares. Se trata de convertir la nueva lengua en un instrumento más al servicio del desarrollo integral de los/las niños/as. Es decir, convertir la lengua en un vehículo de aprendizaje, en un medio para aprender “en” lengua extranjera, más allá de la lengua extranjera “*per se*”. “*This approach involves learning subjects such as history, geography or others, through an additional language. It can be very successful in enhancing the learning of languages and other subjects, and developing in the youngsters a positive ‘can do’ attitude towards themselves as language learners*” (Marsh, 2000). Una exposición mucho más intensiva al inglés y su utilización como lengua vehicular vienen considerándose últimamente como una alternativa efectiva para fomentar el desarrollo de la competencia en esta lengua. Existe actualmente una metodología basada en la inmersión lingüística, “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) creada por Marsh para describir una corriente de la lingüística aplicada, que propugna que en los contextos escolares existe un mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes. “*CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language.*” (Marsh, 1994).

Se destacan a continuación, las orientaciones metodológicas básicas para una buena praxis en la enseñanza del inglés:

1. Exposición al idioma. Se trata de proporcionar un *input* de calidad y comprensible, acorde a los conocimientos de los/as niños/as, con mensajes explícitos y bien determinados. Estrategias tales como repeticiones de frases estandarizadas (*sit down on the floor, look at me, come here, please*), utilización de soportes visuales (*flashcards, tales, pictures, murals*) y la metodología TPR (*Total Physical Response*), basada en la respuesta a través de la acción/imitación, resultan verdaderamente útiles a la hora de garantizar la comprensión de la lengua extranjera. En la etapa infantil el uso exclusivo



del inglés debe enfocarse de un modo flexible, ya que el objetivo mínimo es la comprensión de la actividad a realizar. Si es necesario recurrir a la lengua nativa para garantizar dicha comprensión, podrá hacerse. El profesorado es el modelo más directo y fuente principal del *input* en la clase que tienen los/las niños/as, así que imitarán con rapidez su pronunciación, acento, frases hechas, etc.

2. Enfoque globalizador y aprendizaje significativo. Se trabajarán de manera interrelacionada las diferentes capacidades (psico-motoras y socio-afectivas), ya que la percepción de la realidad de los/las niños/as de infantil es global. El punto de partida serán los conocimientos previos que tengan de inglés, en caso de haberlos.
3. El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa. El carácter lúdico de toda actividad que se proponga ha de ser una condición indispensable. Se trata de ir acercando el inglés de una manera divertida y que fomente actitudes positivas hacia el idioma. El estado natural en la etapa infantil es el juego y a través de él aprenden inconscientemente y descubren el mundo. *“Play is the work of the child”* (Montessori).
4. Rutinas de inicio y de final de clase. (*Greetings and farewells*) Las rutinas proporcionan a los/as niños/as seguridad, ya que pueden prever lo que viene y de este modo su autoestima se ve reforzada. A través de las rutinas se fomenta la participación y son un buen recurso para trabajar contenidos y estructuras básicas. Van acompañadas de frases hechas (*Good morning children! How are you today?*) instrucciones repetidas (*Let's make a big circle*), rimas o canciones fácilmente memorizables (*Criss Cross up all shocks, How is the weather?*)

No se debe olvidar en ningún momento la atención a la diversidad. Es de suma relevancia aceptar al grupo como heterogéneo, conociendo y valorando las diferencias entre los/as niños/as; intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, momento evolutivo, estimulación y actitud familiar hacia el inglés. Los/as niños/as serán motivados/as en todo momento, desde una perspectiva de la aceptación y naturalidad, jamás desde la imposición o la fuerza. Cada niño/a producirá el lenguaje cuando esté preparado/a para ello.

## 1.2. La literatura infantil

Cuando hablamos de literatura dirigida al aula infantil no solamente nos referimos al libro, sino que intentamos agrupar todas aquellas creaciones cuyo medio conductor es la palabra, cualquiera que sea su modo de transmisión, y que tenga como destinatarios/as los/as niños/as. Estas son algunas definiciones de literatura infantil:

Según Ruiz Campos (2000: pag. 7), la literatura infantil en la actualidad es una realidad plenamente presente en la sociedad, planteada bien como un valor en sí misma, bien como recurso para introducir los más diversos contenidos.

En palabras de Cervera (1984: pag. 18), la literatura infantil sería el conjunto de *"todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño"*.

La literatura en Educación Infantil significa comunicación con el/la niño/a y también respuesta a intereses particulares y a sus necesidades; esto implica poseer un profundo conocimiento de la psicología infantil y de cómo los/as niños/as van modificando sus expectativas. Debido a este receptor específico, la literatura infantil conlleva tanto aspectos literarios y lingüísticos como aspectos pedagógicos y psicológicos imprescindibles para el/la educador/a infantil. La literatura en el ámbito infantil constituye un completísimo instrumento y recurso de formación, no solamente en el terreno del lenguaje, sino también para el desarrollo integral de los/las niños/as de esta etapa. Las funciones más elementales que marcan la razón de su utilización en el período infantil son las siguientes:

1. La literatura se presenta como piedra angular para la formación personal y educación. (Identidad y autonomía personal)
2. La literatura ayuda a la comprensión del mundo circundante y lo amplía. (Conocimiento del medio físico y social)
3. La literatura fomenta el aprendizaje y mejora de habilidades y destrezas lingüísticas y comunicativas tales como la comprensión y expresión, tanto oral como escrita. (Comunicación y representación)

En definitiva, este potente recurso que es la literatura, muestra la realidad y ayuda a vivir en ella. La literatura educa en valores, distrae, entretiene y da rienda suelta a la

creatividad y la fantasía. El/la niño/a puede crear en su imaginación el mundo que desee y, a la vez, llegar a entender mejor el mundo que le rodea. Es así como los textos literarios se convierten en espejos donde los/as niños/as pueden mirarse. En la etapa de Educación Infantil se emplea la literatura para proporcionar a los/as niños/as conocimientos e informaciones que les ayudarán en su desarrollo personal y que enriquecerán su proceso de aprendizaje. Mediante la literatura aprenderán a utilizar el lenguaje de una manera cada vez más adecuada y desarrollarán habilidades lingüísticas y literarias fundamentales para la correcta adquisición y evolución del lenguaje. Por lo tanto, es preciso conocer las características que han de tener los textos literarios. Todas las características de un texto literario de carácter infantil pueden resumirse en tres rasgos: sencillez creadora, audacia poética y comunicación simbólica. (Trigo y Aller, 1997: pag. 57-58).

1. Sencillez creadora: Esta característica tiene que ver de manera directa con la concepción y expresión. La sencillez ha de abarcar la obra completa y no se debe confundir la palabra sencillez con simplicidad.

2. Audacia poética: Se refiere a la fuerza expresiva del lenguaje. El lenguaje poético ha de seguir una progresión racional y con sentido para el nivel de desarrollo de los/as niños/as, siempre sin empobrecerse.

3. Simbolismo y comunicación: Estos dos conceptos mantienen una relación de reciprocidad, que resulta fundamental para activar la curiosidad de los/las niños/as y para transportarlos a una dimensión lúdica. Generalmente, los cuentos o poemas provocan en ellos/as sensaciones que son generadas, en gran parte, por aspectos comunicativos y simbólicos que dichos cuentos o poemas poseen.

Tal y como menciona Aller García (2004: pag. 145-147), en la literatura infantil es posible realizar una división de la misma por géneros, englobándolos en dos grandes grupos: tradicionales o clásicos y modernos. El primero comprende los géneros narrativo, lírico o poético y dramático. El segundo, abarca los medios audiovisuales, como la radio, la televisión y los ordenadores. Por supuesto, huelga decir que no es esta una división estricta, ya que como en todo arte, en literatura un género puede ir, a menudo, entrelazado con otro. Dentro de los denominados géneros tradicionales, se mencionarán los más utilizados actualmente en la etapa infantil, ya que por su

naturaleza literaria aportan una mayor seguridad y ayudan en la fijación del incipiente lenguaje infantil. Nos centraremos a continuación en los géneros narrativo, poético y teatral. Dentro del género narrativo podemos encontrar:

1. Cuentos. Son una creación literaria, de extensión variable, en la que se relatan, con un esquema común, vivencias, fantasías, sueños, hechos reales... esto es, se entremezclan intencionadamente y de forma artística, lo fantástico y lo real con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar. Aquí están incluidas tanto las obras escritas o creadas expresamente para los/las niños/as como las producciones literarias que, elaboradas sin pensar en ellos/ellas, fueron apropiadas al irrumpir en el mundo infantil por su temática, belleza o ingenuidad. Este podría ser el caso de muchos de los cuentos tradicionales, tales como los cuentos de Perrault o de los hermanos Grimm.

2. Leyendas. Son relatos o narraciones de sucesos legendarios que se transmiten por vía oral o escrita. Tienen, en el aula de infantil, una utilidad como medio para estimular la fantasía pero también cumplen con una función histórica y además los/as niños/as pueden ir desarrollando sus valores personales, sociales y culturales junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias.

3. Mitos. Son relatos que, bajo una forma simbólica, expresan una generalidad histórica, sociocultural, filosófica o física. El mito supone para el/la niño/a un modo personal, imaginativo y poético, de absorber y exteriorizar la realidad histórica.

Dentro del género poético, en el aula infantil se pueden utilizar:

1. Poesías. La poesía recitada, posibilita la educación de la sensibilidad estética y literaria de los/las niños/as. Como forma artística, es una de las manifestaciones vitales para un adecuado desarrollo global.

2. Canciones. Tanto de origen popular como de culto, son composiciones para ser cantadas. Las canciones populares infantiles son una síntesis entre el juego y la educación. En esta etapa infantil son especialmente relevantes, puesto que con ellas se desarrollan las habilidades motrices de los/las niños/as, las cuales les ayudan, según Conde Caveda (1998), a descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, provocando que el/la

niño/a actúe paulatinamente de una forma más autónoma. Las canciones, asimismo, fomentan el uso del lenguaje verbal de una forma precisa y enriquecen y diversifican las posibilidades expresivas y el vocabulario del niño/a, sin olvidar su contribución en el proceso de socialización.

3. Fábulas. Son composiciones literarias, generalmente en verso, cuya característica principal es la utilización de animales personificados para transmitir una enseñanza moral o útil. Las fábulas pueden constituir un óptimo medio o instrumento a la hora de trabajar determinados valores en el aula infantil de una manera divertida.

4. Adivinanzas. Son enigmas de resolución sencilla que se descifran mediante la deducción o asociación de ideas y cuyo objetivo es el desarrollo de la imaginación y la exactitud lingüística. Los/as niños/as de este nivel educativo desarrollan su ingenio al crearlas y disparan su imaginación al tratar de resolverlas. Por ello, el juego que se establece con la adivinanza emociona y es muy bien acogido en esta etapa.

5. Trabalenguas. Estos ejercicios de locución tienen dificultades programadas de antemano, para que el/la niño/a capte y ejercite fonemas complicados. Pueden ser de diversos autores o recogidos por la tradición popular. Con ellos los/as niños/as juegan para *“perfeccionar o para poner a prueba sus propias facultades de expresión y las habilidades para la dicción propia y de sus compañeros”* (Gómez Villalba, 1998: pag. 472).

6. Retahílas. Son composiciones en verso, con una acumulación de diversos y variados juegos de palabras. Pelegrín (1996: pag. 38) engloba bajo la denominación de retahíla a *“los textos que, sin ser adivinanzas, canciones ni romances, enriquecen la múltiple y multiforme poesía oral infantil”*.

Dentro del género teatral se pueden emplear:

1. Juegos dramáticos. Son juegos organizados de manera informal. Son simples y espontáneas representaciones de cuentos, sin ensayos previos ni decorados; son muy comunes en el día a día del aula infantil. El/la educador/a tiene como papel el de animar y organizar la representación, con el lenguaje como motivo lúdico principal.

2. Teatro guiñol. Puede ser de títeres o de marionetas. Es un espectáculo teatral con marionetas movidas por las manos de una persona oculta detrás de un pequeño decorado. El/la niño/a se identifica con los personajes y dota de vida a situaciones tanto reales como fantásticas. El muñeco funciona como catalizador del interés de los/as niños/as. El teatro guiñol es un magnífico medio de expresión, cultivo y corrección del lenguaje.

3. Dramatizaciones formales. Son obras adaptadas a intereses infantiles específicos y se utilizan en contadas ocasiones a lo largo del curso escolar. Suelen usarse sobre todo, en el último año de Educación Infantil, cuando los/as niños/as ya han adquirido ciertos hábitos y técnicas para la dramatización formal. En el ámbito lingüístico, los objetivos principales son facilitar la expresión oral y ejercitar la memoria.

La literatura “al alcance de los/as niños/as” es, en esta etapa infantil, un perfecto instrumento, un medio más con el que el/la niño/a disfruta y goza, con el que desarrolla y exterioriza su lado fantástico e imaginativo. No se trata de alcanzar con esta literatura objetivos cognoscitivos e intelectuales precisos, ni de verla como una materia de estudio y aprendizaje. Se trata, en definitiva de que sea un juego más y de que se integre de manera lúdica en el proceso de desarrollo integral de los/as niños/as de Educación Infantil.

## **2. Metodología**

### **2.1. Características generales de los/as niños/as de 3-6 años.**

De acuerdo con Bejerano González (2009), el desarrollo del ser humano es, desde que nace, un proceso largo y gradual en el que diferentes áreas se interrelacionan constantemente y de manera global. Esta maduración estructural y funcional sucede al mismo tiempo tanto en el ámbito socio-afectivo como en el motor y cognitivo. Además de ser un proceso continuado, el desarrollo de los niños y niñas cumple varias características, a saber:

- es acumulativo, la capacidad de aprender depende en parte de experiencias previas en situaciones semejantes.
- es discrecional, es decir, va de menor a mayor complejidad; es organizado, las acciones se van integrando y organizando.

- es diferenciado, las acciones son en un principio globales para luego irse diferenciando de manera más precisa.

- es holístico, esto quiere decir que el todo y cada una de las partes que lo componen se encuentran ligados a través de interacciones constantes.

Sin olvidarnos de que el desarrollo se produce a la vez en las áreas afectiva, social, motriz y cognitiva y que estas están íntimamente relacionadas, a continuación se presentan las características generales de los niños y las niñas en la etapa de educación infantil. Dichas características aparecen clasificadas dentro de los diferentes ámbitos de desarrollo mencionados anteriormente para facilitar la comprensión de las mismas. La descripción que sigue especifica las características de los/as niños/as del segundo ciclo de educación infantil, correspondiente a la etapa comprendida entre 3 y 6 años de edad.

*- Desarrollo motriz y cognitivo.*

En esta etapa las destrezas motoras cobran gran relevancia y, tanto en la coordinación óculo-manual como en la coordinación de los músculos, se da un evidente avance. Asimismo, tiene lugar una maduración del sistema nervioso y de la estructura ósea, habiendo aparecido ya la primera dentición. Es por eso que en este momento es fundamental otorgar al niño/a posibilidad de contacto con materiales de naturaleza diferente y experiencias diversas para que ejercite sus habilidades manipulativas y motrices. En esta etapa el niño/a no deja de ganar peso y altura y del mismo modo el cerebro va aumentando también. Se da como consecuencia la adquisición de un control progresivo sobre su propio cuerpo de acuerdo con las leyes de crecimiento. Todo esto permite una serie de avances a distintos niveles: autocontrol (esfínteres, piernas, motricidad fina); lateralidad y esquema corporal (representación del cuerpo). En el ámbito cognitivo este periodo cronológico se caracteriza por la aparición de la función simbólica, la cual permite al niño/a representar lugares y hechos de su mundo interior. Esta función simbólica se pone de manifiesto en el lenguaje, en la imitación y en el juego. El simbolismo en el juego es una herramienta a través de la cual los niños/as ejercitan una actividad física fundamental mientras aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus emociones en conflicto al escenificar situaciones de la vida real. La evolución del juego pasa desde el juego solo, al juego con otros pero sin compartir y finalmente al juego compartido en colaboración con otros niños/as. En este momento del desarrollo el lenguaje es fundamentalmente egocéntrico. Según Piaget y Vygotski, este

lenguaje no tiene en cuenta aún las necesidades de quien escucha y poco a poco irá convirtiéndose en un mecanismo de comunicación más dirigido. Basándonos en los estudios de Piaget, situamos al niño/a en la etapa pre-operacional en la cual a pesar de tener un pensamiento intuitivo y más flexible todavía no posee el pensamiento abstracto.

*- Desarrollo socio-afectivo.*

Es la etapa de desarrollo del conocimiento y la comprensión del sistema social en el que vive. Este comienzo de socialización se da a través de la escuela y el grupo de compañeros de juego y a través de la familia como agente de socialización primario. El vínculo de apego seguro da como fruto una relación afectiva que va a tener una relevancia muy importante en la configuración de la personalidad del niño/a. En esta etapa, el autoconcepto y autoconocimiento de sí mismo como un ser diferenciado de los demás, desempeñan un papel central en el psiquismo del niño/a, siendo de gran importancia para su experiencia vital, salud psíquica, actitud hacia sí mismo/a y hacia los/las otros/otras. En el ciclo de 3-6 años es característico por tanto la aparición de una conducta de grupo, tras el descubrimiento de los/as otros/as, donde se van a desarrollar aspectos tan importantes como el juego compartido, los conflictos por la posesión de objetos y los primeros contactos con las normas.

## **2.2. Recursos literarios**

### **2.2.1. Dramatization**

En el área lingüística, el teatro es una herramienta a través de la cual los/as niños/as mejoran su lenguaje a nivel comprensivo y expresivo, amplían su vocabulario y se mejoran aspectos tales como pronunciación, entonación y vocalización. Las obras de teatro se convierten, por lo tanto, en fantásticos recursos para que los/as niños/as realicen sus primeras tomas de contacto con el inglés y vaya mejorando su comprensión del idioma. Actualmente, como menciona Aldama Jiménez (2015) se está utilizando en la etapa infantil un recurso llamado “*Kamishibai*” (teatro de papel), que tiene su origen en Japón y cuya potencialidad didáctica lo diferencia de otras técnicas usadas en el aula infantil. “*Kamishibai*” está formado por un conjunto de láminas, las cuales tienen dibujos en una cara y texto en la otra cara. La lectura del “*Kamishibai*” se realiza colocando las láminas en orden sobre un soporte de madera con pequeñas puertas (“*butai*”) de cara al auditorio, y deslizando las láminas una tras otras mientras se lee el



texto. Al estar el texto en la parte posterior de las láminas, siempre es necesaria la intervención de un narrador que lea el texto mientras los/as niños/as contemplan los dibujos y escuchan la historia. En el aula infantil la figura del narrador es, normalmente, la del profesor/a. “*Kamishibai*” es un género textual narrativo que está dirigido al desarrollo de las competencias comunicativas de los/las niños/as, a través de la expresión oral, añadiéndole una dimensión icónica que facilita la comprensión y posterior producción del idioma extranjero. Para ello, se utilizan textos sencillos con ilustraciones claras, mensajes concisos y precisos a través de diálogos y una secuencia lógica, que los/as niños/as puedan entender de manera fácil. Dependiendo del enfoque que se le dé, “*Kamishibai*” puede considerarse también un recurso muy útil con el que trabajar “*storytelling*”, el cual se comentará más adelante.

### 2.2.2. Nursery Rhymes

Las canciones tradicionales inglesas o *Nursery Rhymes* son, según Green y Miró (2010), el término utilizado en los países de habla inglesa para significar cualquier verso que se canta o que se recita a los/as niños/as pequeños/as. Dichas rimas son arreglos atractivos y pegadizos de simples palabras que tienen una cualidad musical, aun cuando no necesariamente son cantadas. Pueden ser clasificadas atendiendo a las diferentes funciones que cumplen:

1. *Counting-out Rhymes* (Fórmulas para echar a suertes)
2. *Accumulative Rhymes* (Rimas acumulativas)
3. *Riddles* (Adivinanzas)
4. *Rounds* (Rondas)
5. *Lullabies* (Canciones de cuna)

El interés educativo de las *Nursery Rhymes* en la etapa infantil se basa en que estas composiciones serán fundamentales para conectar al niño/a con diversas maneras de conocer e “imaginar la realidad”, de contarla, de jugar con las palabras y los ritmos, además de desarrollar su conciencia lingüística (Ruiz Campos, 2000) El valor didáctico de las *Nursery Rhymes* se extiende a varios ámbitos; social, afectivo y lingüístico. En este último ámbito, se destacan las principales funciones educativas en el aprendizaje de una lengua extranjera, dirigidas a edades tempranas, según De la Torre (2007):

1. Introducen el arte de la recitación y fomentan la participación en voz alta.
2. Desarrollan la comprensión oral de textos poéticos.
3. Perfeccionan la pronunciación de los/as niños/as.
4. Incrementan el interés por la lengua inglesa.
5. Enseñan y divierten al mismo tiempo.

Algunos ejemplos de canciones tradicionales son: “*Two little dicky birds*”, “*Hickory, dickory, dock*”, “*Hokey Pokey*”, “*Row, row, row your boat*”, “*Incy Wincy Spider*”, “*Miss Polly had a dolly*”. Las *Nursery Rhymes* poseen un ritmo sencillo y pegadizo, por lo que favorecen significativamente que el niño/a repita frases en inglés. A través de ellas los niños/as adquieren estructuras gramaticales, vocabulario y conceptos como “*slowly-quickly*” al variar la rapidez con la que cantamos la canción. La lengua inglesa se caracteriza por su ritmo acentual, lo que hará de las *Nursery Rhymes* un buen recurso para potenciar el aprendizaje de la lengua mientras otorgan a los/las niños/as la oportunidad de comprender e interiorizar los elementos de la lengua que más tarde producirán de forma oral (Bernal y Sinche, 2013).

### 2.2.3. Storytelling

*Storytelling* es el arte de contar cuentos y/o historias en inglés. Es importante tener en cuenta que cuando los/as niños/as escuchan un cuento en un idioma extranjero, entienden un 38% a través de la entonación de la voz, un 55% por medio de los gestos y un 7% por las propias palabras (O'Connor y Seymour, 1992). De aquí la inmensa importancia que tiene el/la narrador/a de la historia (*storyteller*). “*The teacher is telling a story, but not in the way I, an Englishman, would tell it. She is dancing it, singing it, acting it. She tells it with her face, her voice, her whole body.*” (Rosen, 1985).

Algunas razones por las que usar *storytelling* en el aula infantil:

1. A través de las fórmulas de entrada y salida tales como “*Once upon a time...*” o “*That’s all folks*” favorecemos la adquisición del inglés y además establecemos rutinas beneficiosas. Estas rutinas predisponen al niño/a para el *storytelling* y le permiten anticiparse a lo que vendrá, proporcionándole seguridad y calma. Los cuentos son un medio para introducir un nuevo idioma de una manera natural. Al usar expresiones orales, lenguaje corporal, mímica,

gestos... se facilita que los/as niños/as entiendan el significado de conceptos que, de otro modo, no entenderían.

2. Los cuentos estimulan la imaginación y contienen mensajes. A través de los cuentos se pueden introducir valores, temas y contenidos fundamentales tales como la inclusión.

3. Los cuentos son un potente recurso para trabajar las emociones con los/as niños/as. A través de los cuentos podemos introducir el inglés dirigiéndolo además, hacia temas tan importantes como la educación emocional (gestión de los miedos, identificación y expresión de sentimientos y emociones, empatía...)

A la hora de seleccionar un cuento son varios los aspectos que se han de valorar. La historia debe captar la atención de los/as niños/as desde las primeras líneas y ofrecerles una experiencia lingüística enriquecedora y apropiada a su nivel de inglés. Es fundamental que puedan entender lo suficiente para disfrutar del *storytelling*. Se recomiendan estructuras simples que se repitan, donde aparezcan elementos y contenidos clave. El *storyteller* debe conocer la historia muy bien y sentir que es capaz de contarla de manera adecuada, ya que, como se ha visto anteriormente, los/as niños/as captan el cuento gracias a la interpretación, más que al lenguaje en sí. Finalmente, es importante que el cuento sea adecuado en cuanto a contenido e interés y que pueda interrelacionarse con otras áreas que se estén trabajando en el momento (Wright, 1995).

### **3. Intervención en el aula infantil**

#### **3.1. Contexto y objetivos generales**

La intervención “*MY FEARS*” que se presenta a continuación ha sido llevada a cabo en el Colegio Nuestra Señora de Europa, situado en Getxo, Bizkaia. Se ha realizado en el mes de Abril del año 2017, durante el último período de prácticas, correspondiente al cuarto curso del grado de Educación Infantil, en el aula de cinco años, que cuenta con un total de 26 niños y niñas. El colegio Nuestra Señora de Europa basa su proyecto lingüístico en un modelo trilingüe, donde las distintas materias se imparten tanto en castellano, como en euskera e inglés. Cada día todos/as los/as niños/as del centro reciben clases en los tres idiomas. En este caso, la intervención ha sido íntegramente en inglés, excepto en momentos en los que la utilización del castellano o euskera ha sido


necesaria para asegurar la comprensión total de la actividad o de estructuras y vocabulario básicos. Los objetivos generales de la intervención son fundamentalmente:

1. Introducir el inglés de manera significativa, a través de contextos y situaciones reales que los/as niños/as conozcan y puedan entender y de manera atractiva, por medio de actividades de carácter lúdico, motivador y atrayente. *Indirect Learning*
2. Trabajar los miedos infantiles, tratar el mundo emocional a través de la identificación, diálogo y gestión de los miedos infantiles.

### **3.2. Propuesta para el aula infantil**

La intervención “*MY FEARS*” consta de cinco sesiones que han sido llevadas a cabo a lo largo de dos semanas y cuyos objetivos específicos, materiales utilizados y desarrollo de las actividades serán convenientemente detallados más adelante. En todo momento es importante recordar que cada sesión está basada en el diálogo y por lo tanto, cada una de las actividades consta de momentos de reflexión individual y/o en grupo así como de una comunicación con el resto de compañeros/as de manera libre, es decir, siempre y cuando los/las niños/as quieran compartir sus emociones y comentarios. La función de la profesora es, en este momento dialógico, dirigir las conversaciones hacia la temática que se trata y fomentar la comunicación en inglés. Las sesiones se dividen en: *Warming up activities*; actividades de calentamiento, cuya función principal es introducir el tema y su duración es de 45-50 minutos aproximadamente. *Main Activity. Storytelling*; es el grueso de la intervención, la actividad principal, ya que a través del cuento se trabajan de manera simultánea los dos objetivos generales. Tienen una duración de 25-30 minutos. *Closing activities*; actividades de cierre. Su duración es de 45-50 minutos aproximadamente. La intención de estas actividades es cerrar el proyecto. A continuación se presenta la intervención “*MY FEARS*” dividida en las distintas sesiones de las que consta, las cuales se analizan más profundamente basándose en los objetivos específicos, materiales necesarios y desarrollo de la actividad. Finalmente se muestran imágenes ilustrativas de todas las sesiones (ver anexos 2-3-4-5) excepto de la sesión 3 que fue grabada en vídeo por tratarse del *storytelling*. Los criterios de evaluación del proyecto aparecen reflejados en el anexo 1.


**BEFORE-READING ACTIVITIES**

<p><b>SESSION 1</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>“MY BIGGEST FEAR”</b></p> 
<p><b>Specific targets</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir la estructura “<i>My biggest fear is...</i>” junto con vocabulario acerca de los miedos infantiles (<i>sharks, darkness, loneliness, heights, spiders...</i>)</li> <li>- Introducir a los/as niño/as en el mundo de los miedos infantiles, para comenzar el proyecto.</li> </ul>
<p><b>Materials</b></p>	<p>Ordenador, pantalla e imágenes de diferentes miedos (tiburones, oscuridad, soledad, alturas, arañas...) Folios, lapices y pinturas.</p>
<p><b>Development</b></p>	<p>Se muestran las imágenes de los diferentes miedos y se van describiendo, haciendo énfasis en el vocabulario que más interesa. Se realizan preguntas acerca de los dibujos y también sobre los miedos de los/as niños/as. La profesora explica su mayor miedo a través de la estructura “<i>My biggest fear is...</i>” y los/as niños/as comparten los suyos repitiéndola. Se hará un dibujo que refleje su mayor miedo.</p>

<p><b>SESSION 2</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>“HUNGRY GHOST”</b></p> 
-------------------------	--


<b>Specific targets</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar vocabulario y estructuras introducidas en la session 1.</li> <li>- Fomentar la comunicación en inglés y la verbalización de los miedos.</li> <li>- Naturalizar y positivizar los miedos.</li> </ul>
<b>Materials</b>	Papel continuo, tijeras y rotuladores para realizar el “ <i>Hungry Ghost</i> ”
<b>Development</b>	<p>Se realiza un breve diálogo recordando el vocabulario. La profesora escribe en la pizarra los miedos de los/as niños/as. Se repasa la estructura “<i>My biggest fear is...</i>”. Se pide a los/as niños/as que cierren los ojos y se pone música que inspire miedo para que se adentren en las sensaciones. Se coloca el “<i>Hungry Ghost</i>”, de modo que cuando abran los ojos se lleven la sorpresa. Se explica que “<i>Hungry Ghost</i>” ha venido para comerse sus miedos, se va pasando en fila y se le da de comer al fantasma el dibujo del miedo mientras los/as niños/as dicen “<i>My biggest fear is...</i>” Se pone el fantasma en el suelo y se escriben nuestros miedos en él. Para terminar se decora al fantasma con <i>stickers</i> y <i>glittering</i>.</p>

**WHILE-READING ACTIVITY**


<b>SESSION 3</b>	<p style="text-align: center;"><b>“WHERE THE WILD THINGS ARE”</b></p> <div style="text-align: center;">  </div>
<b>Specific targets</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar un momento interesante y atractivo para fomentar el uso del inglés, a través de un cuento.</li> <li>- Trabajar el mundo emocional, concretamente el de los miedos infantiles a través de la historia del cuento.</li> </ul>
<b>Materials</b>	Cuento “ <i>Where the Wild Things are</i> ” de Maurice Sendak.
	<p>Se muestra la portada con el título y la ilustración. Se realiza un pequeño <i>brainstorming</i> acerca del cuento. Se procede al <i>storytelling</i> del cuento. Se comenta en grupo para contrastar opiniones. Mediante</p>

<b>Development</b>	preguntas guiadas por la profesora se evalúa el nivel de comprensión, tanto del idioma como del contenido. “Was Max happy, sad or angry?” “Was Max afraid of The Wild Things?”
--------------------	--

**AFTER-READING ACTIVITIES**

<b>SESSION 4</b>	<p><b>“FEAR MASKS”</b></p> 
<b>Specific targets</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar la comunicación en inglés dentro del aula.</li> <li>- Impulsar la creatividad y la autonomía de cada niño/a</li> </ul>
<b>Materials</b>	Máscaras de monstruos, pinturas, rotuladores, <i>stickers</i> , <i>glittering</i> , tijeras, cartulinas, pegamentos, goma elástica, grapadora (usada por la profesora)
<b>Development</b>	Se elige una máscara de monstruo y se decora y pinta libremente. Se recorta y pega en una cartulina para que sea más consistente y la profesora coloca la goma elástica con grapas.

<b>SESSION 5</b>	<b>“I AM A MONSTER”</b>
------------------	-------------------------

	
<p><b>Specific targets</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar una experiencia que evoque miedo desde un punto vista diferente, donde ellos/as son los/as dueños/as de sus emociones.</li> <li>-Reforzar el vocabulario aprendido en el proyecto “<i>My fears</i>”.</li> <li>-Dar la oportunidad de expresar diferentes emociones.</li> </ul>
<p><b>Materials</b></p>	<p>Máscaras de monstruos, telas, cuerdas, material de terror (esqueletos, telarañas...), cajas de cartón, música de miedo.</p>
<p><b>Development</b></p>	<p>Se prepara el gimnasio con todo el material necesario, para convertirlo en una “<i>Haunted House</i>” donde los/as niños/as puedan dar rienda suelta a sus emociones. Se hace un pequeño resumen del <i>storytelling</i> para introducirles en la historia de nuevo. Los/as niños/as entran con sus máscaras convertidos en “<i>Wild Things</i>”. Para finalizar la sesión se hace un círculo donde quien quiere expresa lo que ha sentido siendo un monstruo.</p>

#### 4. Resultados y conclusiones

Después de realizar la intervención educativa “*My fears*” las conclusiones han sido, en su mayoría positivas. La acogida del proyecto, tanto por parte de la profesora como por los/as niños/as fue muy buena, en todos los aspectos. Conté con el apoyo de la profesora en todas mis decisiones, y sus consejos, pautas y comentarios fueron siempre muy positivos. La actividad principal, *storytelling*, me dio la oportunidad de poner a prueba mis capacidades y recursos, tanto a nivel expresivo como idiomático. El *storyteller*, que normalmente es el/la educador/a, tiene un rol muy importante. Para que el *storytelling* sea atrayente para los/las niños/as ha de ser contado de manera adecuada. El *storyteller* ha de tener un nivel de inglés alto ya que será su modelo lingüístico y por supuesto debe conocer y dominar un repertorio amplio de estrategias que hacen que la historia sea más que mero lenguaje, de modo que la atención de los/as niños sea constante y no pierda



intensidad. Es muy importante que el *storyteller* disfrute de la historia y la conozca. En mi caso “*Where the Wild Things Are*” es un cuento que conozco bien y que tiene varias lecturas posibles, por lo que ofrece muchas posibilidades dependiendo del enfoque que se le quiera dar. Las expectativas se cumplieron porque los/as niños/as se identificaron mucho con el niño protagonista y se adentraron en su mundo emocional, guiados/as por mi manera de transmitir el cuento, de vivir la historia no solo con la voz, sino con todo el cuerpo. Ahí reside la verdadera magia de un/a buen/a contador/a de cuentos. Para que los resultados, tanto lingüísticos como emocionales se materialicen, es necesario ser conscientes de que la práctica del *storytelling* no debe ser aislada ni trabajada de manera puntual, sino que ha de tener una continuidad, ha de acompañar a los/as niños/as a lo largo de toda la etapa de infantil. En cuanto al idioma de la intervención, el inglés, los/as niños/as aprendieron lo preestablecido; vocabulario específico sobre los miedos y ciertas estructuras básicas. Al tratarse de un tema que les interesaba mucho y del que podían hablar y contar sus propias experiencias, el aprendizaje fue rápido y natural. La motivación con la que participaban en cada sesión ha sido un factor absolutamente decisivo para el aprendizaje del inglés, así como para la implicación. Precisamente por ese entusiasmo que mostraban para con el tema a lo largo de las sesiones, mi papel fue principalmente el de redirigir la atención al idioma en los momentos necesarios, y propiciar situaciones en las que se fomentara el uso del inglés. La respuesta lingüística de los/as niños/as fue muy buena, ya que están acostumbrados a utilizar el inglés cada día durante dos horas. Al tratarse de un tema significativo para ellos/as, el nivel de participación fue muy alto; el grupo fue dinámico y muy comunicativo. No obstante, no se debe olvidar que el proceso de aprendizaje de un idioma es largo, así que las producciones que realizan los/as niños/as varían mucho en cuanto a cantidad y en cuanto a calidad, ya sea por factores personales o lingüísticos. Es fundamental respetar los tiempos de cada niño/a y conocerles para poder acompañar y guiar a cada uno/a en su propio proceso, ofreciendo una atención individualizada. El papel que yo realicé está basado en el andamiaje, de tal modo que constantemente me adapto al nivel de cada niño/a y voy introduciendo contenidos con ayudas que elimino progresivamente, a medida que los objetivos son alcanzados. Cabe destacar también la importancia del error en el proceso de adquisición del inglés, hay que tratarlo de modo natural y verlo como un elemento positivo que posibilita que los/as niños/as hagan hipótesis sobre el idioma y se auto corrijan. Me gustaría destacar la importancia de ser flexible con el idioma materno, en este caso tanto el castellano como el euskera, ya que nos

encontramos en una comunidad oficialmente bilingüe. Imponer el uso del inglés y cortar las producciones de los/as niños/as en castellano o euskera es, a mi parecer, generar una actitud de rechazo hacia el inglés, que en todo caso sería contraproducente en el proceso de adquisición del idioma, por tanto, la flexibilidad es necesaria y aporta sensación de seguridad y afectividad que los/as niños/as necesitan. La intervención “*My fears*” fue documentada en todo momento con los permisos necesarios. Se grabaron en vídeo y se hicieron fotos de las sesiones y posteriormente el equipo docente lo colgó en la página web oficial del colegio, así como en la plataforma personal para las familias de los/as niños/as de educación infantil. Dado el éxito que obtuvo, está previsto llevar a cabo el proyecto también en el aula de 3 y de 4 años, con las adaptaciones lingüísticas y de contenido pertinentes.

En mi opinión, los miedos infantiles y en general el mundo interior no tienen el protagonismo que debieran en nuestra sociedad, lo que constituyó el motivo por el que elegí el proyecto “*My fears*”. El inglés y los/as niños/as son dos de mis pasiones y poder unirlos ha sido una oportunidad totalmente enriquecedora que me ha hecho reafirmarme en cuanto a mis convicciones personales y profesionales. Como adultos/as, como familias, todos/as debemos ayudar a los/as niños a conocer su mundo emocional y a saber gestionarlo. Como educadores/as, es una gran responsabilidad y una maravillosa decisión poder acompañarles en ese proceso vital. Para finalizar, personalmente la experiencia de esta intervención ha sido muy positiva y estoy muy satisfecha con mi trabajo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aldama Jiménez, C. (2015). *El kamishibai*. Pamplona: Leer-e.
- Aller García, C. (2004). Los textos orales al alcance de los niños en educación infantil. *Glosas didácticas*, 12. Recuperado 2016-11-25, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/11aller.pdf>
- Aller, C. y Trigo, J. (1997). *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla: Guadalmena.
- Bejerano González, F. (2009). Características generales del niño y la niña de 0 a 6 años. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 5. Recuperado 2016-12-5, de <http://www.eumed.net/rev/ced/05/fbg2.htm>
- Bernal, J y Sinche, E. (2013). *Developing the listening and speaking skills through Nursery Rhymes in Kindergarten children at “Centro Educativo ABC”* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado 2017-03-27, de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/4354/1/TESIS.pdf>
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Revista-Forum sobre Plurilingüismo y Educación*. Recuperado 2017-01-13, de [https://www.researchgate.net/publication/251968889\\_EL\\_APRENDIZAJE\\_DEL](https://www.researchgate.net/publication/251968889_EL_APRENDIZAJE_DEL)

INGLES DESDE EDUCACION INFANTIL EFECTOS COGNITIVOS LINGUISTICOS Y AFECTIVOS

- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- Conde, J. (1998). *Las canciones motrices II*. Barcelona: Inde.
- De la Torre, P. (2007). Las canciones en el aula de inglés. *Práctica docente*, 6. Recuperado 2017-01-8, de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/113/0012008/3001011.pdf?sequence=1>
- Gomez, E. (1998). *Literatura infantil*. Málaga: Aljibe.
- Green, D y Miró, C. (2010). Hurgando en el arcón de las nursery rhymes: una alternativa para la clase de inglés. *Asociación Jitanjáfora*. Recuperado 2017-02-11, de <http://www.jitanjafora.org.ar/10green.pdf>
- Huete García, C. y Morales Ortiz, V. (2003). *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Murcia: Servicio de publicaciones y estadística.
- Krashen, S y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1992). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Editorial Urano
- Pelegrín, A. (1996). *Literatura infantil*. Madrid: Sanchez Ruíper.
- Rosen, H. (1985). *Stories and Meanings*. Sheffield: National Association for the Teaching of English
- Ruiz, A M. (2000). *Literatura infantil: introducción a su teoría y práctica*. Sevilla: Guadalmena.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Hong Kong: Oxford University Press.