



*Creación de materiales de ELE
para niños de 3 a 5 años*

Cristina Carreras

7 | MEMORIAS DE MÁSTER



*Creación de materiales de ELE
para niños de 3 a 5 años*

Cristina Carreras Carreras

N.º 7

Colección: Memorias de Máster



Edita:

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu

Fecha de edición: 2017

ISBN: 978-xx-xxx-xxxx-x

Imprime: Copysan

ASELE

www.aselered.org

gestion@aselered.org

Resumen

El objetivo de esta memoria es diseñar y presentar un manual para la enseñanza de ELE a niños de entre 3 y 5 años en un contexto europeo de no inmersión. La idea surge a raíz de comprobar la inexistencia de manuales publicados en España que proporcionen una variedad de recursos a un mercado existente y en crecimiento. Se ha llevado a cabo una revisión de las características de los niños como aprendientes y de la metodología más adecuada para la enseñanza de LE a niños, se han establecido unos criterios generales y específicos para la creación de materiales, se han recopilado materiales ya existentes de ELE para niños y se han analizado materiales didácticos de inglés para la misma edad y contexto. Con todo ello se ha creado un curso a partir de la serie de dibujos animados *Peppa Pig*, cuyas historias aportan un contexto significativo y son el eje articulador de la enseñanza. El material que ofrecemos es una guía didáctica acompañada de los demás recursos necesarios para llevar a cabo la docencia.

Palabras clave: creación de materiales, enseñanza de lenguas a niños, ELE para niños de 3 a 5 años, enseñanza a través de *Peppa Pig*.

Abstract

The main goal of this *Master's thesis* is to create and present a coursebook to teach Spanish as a foreign language to children between the ages of 3 and 5 in a non-immersion context in Europe. The idea arose from realising the lack of published coursebooks in Spain that provide a variety of resources to an existing and growing market. The characteristics of young learners and the most accurate methodology for teaching children languages has been reviewed. Through intensive research general and specific criteria were established. Existing materials for teaching children Spanish and English have been gathered and analysed. Based on all available research a coursebook has been created based on the cartoon series of *Peppa Pig*. Its stories provide a meaningful context and works as the linchpin for the whole course. The material that is offered is the teacher's book along with additional resources needed to fulfil the teaching-learning experience.

Keywords: creation of material, teaching languages to young and very young learners, Spanish as a foreign language for children, teaching with *Peppa Pig*.

Agradecimientos

*A los niños y niñas por todo lo que me han enseñado,
a mis tutoras por guiarme en el camino y ayudarme a mejorar,
a mis compañeros de viaje por todo lo vivido y compartido,
y a mi familia por creer en mí y apoyarme siempre.*

ÍNDICE

1. Introducción	9
2. Marco Teórico	11
2.1. Características del niño como aprendiz de una lengua extranjera (LE)	12
2.2. Ventajas y desventajas del niño como aprendiz de una LE	14
2.3. La enseñanza de ELE en niños: principios y estrategias didácticas	16
2.3.1. Cuestiones metodológicas	17
2.3.2. Preparación y planificación	21
2.3.3. Cómo escoger y usar los materiales de manera efectiva	22
2.4. La situación actual de la enseñanza de ELE para niños	24
3. Objetivos de la propuesta didáctica	29
4. Metodología	31
4.1. Justificación de la propuesta	31
4.1.1. Criterios generales para el proceso de creación	31
4.1.2. Criterios generales y específicos para crear materiales	32
4.2. Contextualización de la propuesta	33
4.3. Descripción del proceso creativo	33
4.3.1. Recopilación de materiales didácticos de ELE para niños	33
4.3.2. Análisis de materiales didácticos de inglés para niños de 3 a 5 años	33
4.3.3. Creación del curso <i>Aprendemos español con Peppa Pig y su familia</i>	37
5. Descripción y presentación del material didáctico	45
5.1. Ejemplo de una unidad didáctica	46
5.2. Pilotaje del material	48
5.2.1. Contextualización del pilotaje y del grupo meta	49
5.2.2. Resultados	50
6. Conclusiones	53
7. Referencias bibliográficas	55
8. Anexos	61
8.1. Listado de recursos en línea	61
8.2. Tabla de análisis de <i>Oxford Playschool Plus A</i>	61
8.3. Guía didáctica	72
8.4. Material adicional para el docente	98
8.5. Fichas para los alumnos	99
8.6. Muestra del diario realizado durante el pilotaje	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Principios básicos para enseñar a niños de 3 a 10 años	17
Figura 2. Resumen de las habilidades, el conocimiento y la personalidad del niño	18
Figura 3. The Spiral Language System	18
Figura 4. The Spiral Language System	19
Figura 5. Los 10 pasos para conocer una palabra nueva	20
Figura 6. Creación de un currículum	21
Figura 7. Elaboración de un programa	21
Figura 8. Preparación de una sesión	22
Figura 9. Edad de inicio de los cursos del Instituto Cervantes para niños	25
Figura 10. Manuales de ELE para niños publicados en España	27
Figura 11. Esquema sobre el proceso de creación de materiales	31
Figura 12. Las canciones de <i>Aprendemos español con Peppa Pig y su familia</i>	40
Figura 13. Las instrucciones en <i>Oxford Playschool Plus</i>	43
Figura 14. Las instrucciones en <i>Aprendemos español con Peppa Pig y su familia</i>	43
Figura 15. Estructura de una sesión	46
Figura 16. Participantes del pilotaje	49
Figura 17. Secuencia descartada (<i>El monstruo de colores</i>)	50

1. Introducción

La voluntad de dedicar esta memoria a la creación de materiales de español como lengua extranjera (ELE) para niños¹ de 3 a 5 años surge a raíz de la asignatura “Análisis y diseño de materiales” del Máster FPELE impartido en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Pompeu Fabra. Durante el transcurso de la misma tuvimos la oportunidad de analizar algunos manuales de ELE para niños publicados durante esta última década en España y detectamos que no existía ningún manual para menores de 6 años. No obstante, después de comprobar que había una demanda real de clases de ELE para dicha franja de edad, creímos necesario y justificado presentar una propuesta didáctica de calidad y adecuada a las necesidades y capacidades de los niños para suplir tal carencia.

Por consiguiente, el objetivo de esta memoria no es otro que diseñar y presentar un curso para la enseñanza de ELE a niños de entre 3 y 5 años en un contexto europeo de no inmersión. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE)² a niños es necesario que el docente tenga las habilidades de un buen profesional de infantil o primaria y un conocimiento especializado sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (Cameron, 2001: XII). No obstante, la rama de ELE para niños, pese a su crecimiento, es aún relativamente nueva, por lo que es frecuente que los docentes sean, o bien profesor especializado en niños pero no en la enseñanza de idiomas, o bien expertos en la enseñanza de ELE a adultos (Russo y Vázquez, 2010: 183). Esta situación y las características propias de las edades a las que nos queremos dirigir nos ha llevado a considerar que, juntamente con el diseño del material para el alumno, era muy necesaria la creación de una guía didáctica como instrumento articulador de todo el curso y el proporcionar el material adicional necesario para garantizar el éxito del binomio enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo nuestro fin, creemos que son imprescindibles toda una serie de pasos previos que a continuación pasamos a describir y que son los que configuran buena parte de la estructura del trabajo. La intención es recopilar toda la información necesaria para poder crear y diseñar finalmente un material adecuado y comunicativo.

En primer lugar estableceremos el marco teórico para situar y reunir las particularidades del niño como aprendiz de una LE, las ventajas y desventajas de la edad en el aprendizaje de una LE y los principios metodológicos juntamente con las estrategias didácticas, para terminar ofreciendo una visión sobre la situación actual de la enseñanza de ELE para niños.

En segundo lugar determinaremos los objetivos de nuestra propuesta didáctica y explicaremos la metodología que hemos seguido para conseguir nuestro fin. Para ello escogeremos una serie de criterios generales y específicos para la creación de los materiales y analizaremos diferentes materiales didácticos de inglés como lengua extranjera para niños de 3 a 5 años por la falta de referentes en ELE y por contar con una tradición más larga y una gran cantidad de bibliografía, manuales y materiales varios publicados. Finalmente, nos adentraremos en desarrollar nuestro propio material y detallaremos cómo ha sido la programación del curso.

.....
1. Para evitar el uso constante y cargado de la barra (*el/la profesor/a, los/las niños/as*, etc.) y el abuso de términos colectivos (*profesorado, alumnado*) se va a utilizar el masculino singular y plural en su uso no marcado, de acuerdo con el artículo de Bosque (2012).

2. En el presente trabajo los términos lengua extranjera (LE), lengua segunda (L2) y lengua meta (LM) se van a emplear como sinónimos al no ser objeto de estudio la diferencia entre L2 y LE.

En tercer lugar presentaremos el material diseñado describiendo una unidad a modo de ejemplo y explicaremos en qué circunstancias se ha llevado a cabo el pilotaje y qué características tienen los diferentes participantes. Los resultados obtenidos han permitido incluir mejoras en la versión final de la propuesta.

En último lugar, valoraremos nuestra propuesta final titulada *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia* en función de los objetivos iniciales establecidos, así como también expresaremos las diferentes limitaciones del trabajo, las dificultades que nos hemos encontrado a lo largo de todo el proceso y lo que ha significado para nosotros la realización del presente trabajo.

2. Marco teórico

Al adentrarnos en el mundo de la enseñanza de LE a niños son dos las preguntas que nos tenemos que plantear en primer lugar: por qué y para qué. Estas mismas preguntas son a las que dan respuesta Russo y Vázquez (2010) desde una perspectiva más sociocultural.

En cuanto a los motivos, Russo y Vázquez (2010: 183-184) hablan de un cambio social en los últimos años promovido en gran parte por motivos políticos y/o económicos como la inmigración y sus implicaciones, la movilidad geográfica por aspectos laborales o la colaboración en proyectos a escala internacional. Este cambio nos lleva a una sociedad cada vez más multilingüe en la que se le da mucha importancia a la capacidad de comunicarse —ser capaces de entender, participar y adecuarse— y de intercambiar experiencias como elemento esencial para su desarrollo.

Para los autores, las instituciones y el mercado son unos de los indicadores que ponen de manifiesto que la sociedad “está intentando dar respuestas a esta nueva realidad” (Russo y Vázquez, 2010: 184). Por un lado, el mercado se ha abierto al mundo infantil al ofertar de cada vez más cursos de LE específicos para niños y publicar más métodos y materiales multimedia. Por otro, las instituciones “han adoptado medidas para la formación lingüística desde la infancia” (Russo y Vázquez, 2010: 184), ya que la iniciación en la edad temprana ofrece un período de aprendizaje más largo y tiene el potencial de influir en el crecimiento personal de los niños cuando todavía están en las etapas vitales de desarrollo (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006: 26). En el contexto europeo, la Unión Europea tiene como objetivo que todos sus ciudadanos hablen dos LE, por lo que promueve el aprendizaje desde la infancia a través diferentes organizaciones e instituciones. Algunos ejemplos son los nuevos descriptores de competencias lingüísticas y la creación de *Mi primer portfolio (3-7 años)* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004) por parte del Consejo de Europa, así como también la publicación de informes como *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* (Edelenbos et al., 2006) por parte de la Comisión Europea.

La finalidad sociocultural de todo ello es, según Russo y Vázquez (2010), que los niños adquieran los “procedimientos y actitudes necesarios para actuar adecuadamente en nuestra sociedad”, ya que gracias a la LE se pueden reforzar “los elementos de comunicación e interacción fundamentales para la convivencia” (Russo y Vázquez, 2010: 184). Por consiguiente, el niño, “al entrar en contacto con otras modalidades de interacción, por un lado toma consciencia de la existencia de normas culturales diferentes y por el otro va desarrollando estrategias cognitivas y comunicativas” (Russo y Vázquez, 2010: 184).

En definitiva, los cambios sociales que han acontecido en las últimas décadas y las perspectivas de una sociedad de cada vez más multilingüe promueven una enseñanza temprana de las LE para que los niños estén desde pequeños capacitados para vivir en dicho entorno de manera satisfactoria. A continuación, se tratarán con más detalle los diferentes principios pedagógicos que implica la enseñanza de LE a niños, empezando por las singularidades del niño como aprendiz de una LE, las ventajas o desventajas que puede suponer la edad en el aprendizaje de una LE y las cuestiones metodológicas más importantes a tener en cuenta para, finalmente, ofrecer una visión de la situación actual de la enseñanza de ELE a niños.

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO COMO APRENDIENTE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

En el momento de adentrarnos en la enseñanza de LE a niños tenemos que conocer qué habilidades, capacidades y necesidades tienen como aprendientes y en qué se diferencian de los adolescentes y adultos para poder adaptar la metodología a tales características.

La primera diferencia que encontramos en los niños en relación con los alumnos de más edad son los canales naturales a través de los cuales aprenden. Mientras que en los niños el canal visual, el auditivo y el kinésico juegan un papel muy importante (Harmer, 2001: 38; 2010: 14; Selby, 2010: 17), los adultos parece que, por lo general, se benefician más de lo que ven y menos de lo que oyen y hacen. Otros aspectos que también marcan la diferencia en relación a la edad y que recogen diferentes autores (Cameron, 2001: 1-2; Halliwell, 1993: 3-8; Harmer, 2010: 14-15; Reilly y Ward, 1997: 7-9; Selby, 2010: 17) son los siguientes:

- a. una menor capacidad de atención y de concentración,
- b. la dificultad para automotivarse,
- c. la imposibilidad de hablar en términos metalingüísticos,
- d. el entusiasmo,
- e. la curiosidad,
- f. la necesidad de recibir una atención individualizada,
- g. el aprendizaje indirecto e inconsciente,
- h. el aprendizaje sin reflexionar ni cuestionar,
- i. la espontaneidad,
- j. las ganas de jugar y divertirse,
- k. el poder de la imaginación,
- l. la incapacidad de aprender de forma autónoma,
- m. el estar abiertos a muchos estímulos diferentes.

Cameron (2001: 2-10) profundiza más en el tema al tomar en consideración algunos conceptos del campo de la psicología cognitiva desarrollados por Piaget (1952, 1954), Vygotsky (1962) y Bruner (1960, 1966). Esta rama de la psicología se interesa por los procesos mentales que afectan al aprendizaje, lo que ha influido notablemente en la metodología de la enseñanza de idiomas (Williams y Burden, 1999: 23).

Piaget (1952, 1954) otorga al proceso de aprendizaje un carácter constructivo en el que “los individuos se implican activamente desde el nacimiento en la construcción [...] de una comprensión personal partiendo de su propia experiencia” (Williams y Burden, 1999: 30). Por consiguiente, concibe al niño como un ser que interactúa con el mundo de su alrededor y que resuelve los problemas que se le presentan y es resolviéndolos que tiene lugar el aprendizaje (Cameron, 2001: 2). Su teoría se basa en que los niños pasan por una serie de períodos durante su aprendizaje (Williams y Burden, 1999: 30-31):

- a. *Sensorio-motriz* (desde el nacimiento hasta los 2 años): los niños aprenden a explorar el entorno a través de los sentidos básicos.
- b. *Intuitivo* o preoperacional (de los 2 a los 7 años): los pensamientos del niño se vuelven más flexibles y aparece la memoria y la imaginación.

- c. *Operaciones concretas* (de los 7 a los 11 años): el niño tienen más capacidad para entender y aplicar operaciones lógicas sobre su experiencia.
- d. *Operaciones formales* (a partir de los 11 años): se desarrolla el razonamiento abstracto, pueden formular hipótesis y relacionarlas con la realidad.

En cuanto a las implicaciones didácticas (Cameron, 2001: 4-5), la teoría piagetiana concibe al niño como un “*sense-maker*”, es decir, el niño busca el sentido desde su nacimiento a partir de su propia experiencia y es el entorno quien le ofrece las oportunidades para desarrollarse a través de la acción.

La teoría de Vygotsky (1962) se diferencia de la de Piaget en la importancia que le da el primero al lenguaje y a la interacción social, aunque no pasa por alto el individuo y el desarrollo cognitivo personal del segundo (Cameron, 2001: 5-7). Es el lenguaje quien ayuda al niño en su segundo año de vida a desarrollarse cognitivamente ya que le representa una nueva herramienta para usar con palabras y símbolos. Así pues, la diferencia entre Piaget y Vygotsky es que para el primero el niño es un “*active learner alone in a world of objects*”, mientras que para el segundo es un “*active learner in a world full of other people*” (Cameron, 2001: 6). Estas personas tienen un papel importante para que el niño aprenda al hablarle mientras juega y sobre el juego, al leerle historias, al hacerle preguntas y al hacer que dirija su atención a objetos o ideas (Cameron, 2001: 6).

Las implicaciones de la teoría vygotskiana en el aprendizaje de una lengua son la importancia de las palabras y sus significados, la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el aprendizaje como internalización (Cameron, 2001: 7-8). Si bien es verdad que los que han desarrollado las teorías de Vygotsky le han quitado importancia a la palabra como unidad, Cameron (2001: 7) opina que las palabras sí tienen un significado especial para los niños que aprenden una lengua nueva al ser una unidad que pueden reconocer en su lengua materna, por lo que las podrán reconocer, también, en la nueva lengua. Con relación a la zona del desarrollo próximo (ZDP), el adulto intenta mediar en lo siguiente que el niño va a aprender y esto se puede aplicar tanto a la planificación de sesiones como a la interacción que mantienen docente y alumno. Por último, cuando la lengua se usa por primera vez y de manera significativa entre el profesor y el niño, tiene lugar una transformación e interiorización para formar parte de las habilidades lingüísticas y el conocimiento lingüístico del niño.

Por último, Bruner (1960, 1966) fue un fiel defensor de las ideas de Piaget pero, a diferencia de este, Bruner, como pedagogo que era, intentó relacionar “estas ideas sobre el desarrollo cognitivo con lo que ocurre en el aula” (Williams y Burden, 1999: 33). Amplió también algunos aspectos de la teoría piagetiana como las tres modalidades que los educadores deben conocer sobre el pensamiento de los niños: la enactiva, la icónica y la simbólica. Consideraba que “estas tres categorías representan las formas esenciales en que los niños dan sentido a sus experiencias; a través de sus acciones, por medio de imágenes visuales y con el uso del lenguaje” (Williams y Burden, 1999: 35), entre las que el lenguaje es la herramienta más importante para el crecimiento cognitivo (Cameron, 2001: 10).

En cuanto a las aplicaciones didácticas, lo más destacable es el concepto de andamiaje (*scaffolding*) y la importancia de las rutinas (Cameron, 2001: 10-11). El andamiaje es la interacción que se da entre el adulto y el niño para ayudarlo en la realización de una tarea. Un buen ejemplo de andamiaje es el que hacen los padres para que los niños

se interesen por una tarea o para simplificarla. También acostumbran a señalar lo más importante que el niño tiene que hacer, le muestran otras maneras de hacerlo o cómo debería ser la versión final, hacen un seguimiento y controlan la frustración del niño durante el proceso y le recuerdan cuál es el objetivo. De este andamiaje tan importante para el desarrollo cognitivo y del lenguaje del niño surge la idea de las rutinas que ayudan a que se dé el andamiaje y combinan la seguridad de lo familiar y la excitación por lo nuevo.

Llegados a este punto, Cameron (2001: 19-20) resume que los niños tratan activamente de construir el significado a partir de lo que experimentan en su mundo limitado, por lo que los profesores tienen que examinar las actividades desde el punto de vista del niño para que estos sean capaces de darle sentido al lenguaje nuevo, sin olvidar que tienen que hacerle notar aquellos aspectos de la LE que tienen significado y que al niño se le pueden pasar por alto. Los niños también necesitan que todo lo que hagan tenga un sentido, que haya un proceso de internalización y que exista un espacio para el desarrollo lingüístico y cognitivo, por lo que las rutinas y el andamiaje resultan ser muy beneficiosas. En definitiva, el aprendizaje de LE por parte de los niños parece depender más de lo que experimentan. Así que, si como profesores queremos que nuestros aprendices niños desarrollen determinadas habilidades y conocimientos lingüísticos debemos cerciorarnos de que en las sesiones los niños tengan espacio para experimentar a través de sus acciones, por medio de imágenes visuales y con el uso del lenguaje.

2.2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL NIÑO COMO APRENDIENTE DE UNA LE

Más allá de las ventajas socioculturales a largo plazo que puede suponerle al niño el aprendizaje de una LE, independientemente de una edad concreta, mucho se ha investigado y debatido sobre las ventajas y desventajas de la edad en el aprendizaje de una segunda lengua. Cordero Seva (2013: 37-38) expone que para hablar sobre posibles ventajas es mejor hacerlo desde el punto de vista de los factores de incidencia en el aprendizaje. Dichos factores son cuatro: los biológicos, los cognitivos, los afectivos y los externos.

En primer lugar, algunas teorías se basan en los factores biológicos para determinar una predisposición innata o una cierta plasticidad neurocerebral de los niños en el aprendizaje de LE. Es aquí donde podemos incluir la polémica hipótesis del período crítico de Lenneberg (1967), la cual estipula que hay un período idóneo para la adquisición del lenguaje que va desde los 2 años de edad hasta alcanzar la pubertad puesto que el cerebro del niño es estructuralmente diferente.

En segundo lugar, desde el punto de vista de los factores cognitivos no es justo, según Cordero Seva (2013), hablar de una desventaja por parte del niño a la hora de aprender una LE por estar aún en pleno desarrollo cognitivo. Lo que debe haber es “precaución a la hora de elegir y secuenciar los aspectos de la lengua que se le van a enseñar en función de su edad” (Cordero Seva, 2013: 39). Por ejemplo, si el niño está en la etapa *intuitiva* o preoperacional descrita por Piaget, la enseñanza se debería centrar en los elementos fónicos y léxicos, “pero siempre en el uso real, en interacción comunicativa, para que poco a poco, en su crecimiento psicológico parejo de su incorporación social, extraiga por su inducción de esos patrones interaccionales una conciencia gramatical y metalingüística” (Cordero Seva, 2013: 39).

En tercer lugar, los factores afectivos han demostrado influenciar positiva o negativamente los procesos de adquisición y de aprendizaje. Un ejemplo es la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) —afecta directamente a la adquisición— que distinga como variables afectivas la motivación, la confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad, las cuales intervienen a modo de filtro en la entrada de *input*. En relación a la motivación, no se trata tanto de ventajas o desventajas en el niño, sino que niños y adultos tienen motivaciones diferentes a la hora de aprender una L2. En los adultos, predomina la motivación extrínseca (razones económicas, laborales, académicas, socioculturales, etc.), mientras que la motivación infantil es más intrínseca (juegos y actividad física, imaginación, creatividad, comunicación espontánea, etc.) y en la que la motivación sociocultural e inmersión en la L2, a diferencia del adulto, parece ser una motivación inconsciente. Además, cabe recordar que también existen motivaciones individuales. En cuanto a la confianza en uno mismo y al nivel de ansiedad, no solo son diferentes en niños y adultos, sino que son inversamente proporcionales. Es decir, es en la adolescencia que empiezan a tener en cuenta lo que los demás puedan pensar de ellos, por lo que pueden volverse más tímidos para evitar equivocarse y sentirse ridiculizados (aumenta el nivel de ansiedad). Por el contrario, los niños no tienen tal conciencia y se ven con más libertad a la hora de hablar y, generalmente, no tienen miedo a equivocarse (nivel de ansiedad menor). En comparación con los adultos, estos, además, ya suelen confiar en su capacidad general inductiva para aprender, mientras que “los niños aceptan y asimilan con menos prejuicios, de un modo más espontáneo, natural, irreflexivo y automático” (Cortés Moreno, 2002: 279).

Finalmente, entran en juego los factores externos que dependen no solo de uno mismo sino también de los demás, del contexto o de cualquier otra circunstancia que tenga que ver con el aprendizaje de una LE. De los diferentes factores que puede haber, Cordero Seva (2013: 40-42) destaca los siguientes: la calidad y la cantidad del *input* recibido, la calidad de la enseñanza y la motivación del profesor.

En cuanto a la calidad y la cantidad del *input* recibido, según cómo sea el *input* puede ir a veces en contra del niño si se simplifica y reduce sistemáticamente por la simplicidad que el niño puede aparentar, dando lugar a la inmovilidad y a una falta de gradación en los contenidos. Sería conveniente, pues, que existiera un currículo, como en los adultos, que se guiara por la superación de retos y que el lenguaje se usara en contextos naturales. Algunos estudios que apoyan esta teoría son los llevados a cabo por el grupo que dirige Carmen Muñoz. Un ejemplo reciente es el de Muñoz (2014) que estudia la relación entre la edad en la que se empieza a estudiar una L2, la cantidad y calidad del *input* y la producción oral de los estudiantes. Los resultados del estudio confirman que la exposición acumulativa y, sobre todo, la calidad del *input* y el contacto con hablantes nativos son los factores más determinantes que simplemente la edad en que se empieza a estudiar una L2. El estudio también incluye algunas propuestas para incluir en la educación, tales como que durante la enseñanza se den períodos de mucha exposición a la LE con, por ejemplo, programas de inmersión.

Por otro lado, la calidad de la enseñanza y la motivación del profesor son factores ventajosos para ambos tipos de alumnos en cualquier tipo de contexto de enseñanza y aprendizaje al ser un proceso de retroalimentación: un profesor motivado transmitirá esa motivación y confianza en sus alumnos y estos, a su vez, también se sentirán motivados y se lo transmitirán al profesor.

Así pues, ninguno de los cuatro factores descritos parece ser de manera aislada una ventaja o desventaja del niño para adquirir una LE. Cortés Moreno (2002) presenta una revisión bibliográfica sobre investigaciones significativas relacionadas con el factor de la edad en el aprendizaje de una LE. Concluye que el aprendizaje de una lengua es posible a cualquier edad y que lo que se tiene que tener presente son las ventajas que tiene cada etapa y cómo compensar las desventajas que puedan haber.

Llegados a este punto nos preguntamos qué aspectos son los que se deberían fomentar en la enseñanza de ELE a niños. Son bastantes los autores que coinciden en que la enseñanza debe poner especial atención a los elementos fónicos y léxicos en su uso real y en interacción comunicativa y significativa.

En relación a los aspectos fónicos, la ventaja que parecen tener los niños en comparación con los adultos no viene motivada por factores fisiológicos, sino por factores más bien externos. Cortés Moreno (2002) cita el trabajo de Flege (1987), el cual hace una diferenciación entre un canal de procesamiento auditivo y otro fonético, y defiende que “los niños tienden a utilizar más el primero, lo cual constituye una ventaja para pronunciar con mayor precisión los sonidos” de la LE (Cortés Moreno, 2002: 276). Los adultos, en cambio, tienden a “asociar los sonidos de la LM con su escritura, y esta con la pronunciación de la L1” para “reducir el almacén de fonemas, al integrar el sistema fónico de la LM en el de la L1, con algunas incorporaciones complementarias de ciertos fonemas de la LM” (Cortés Moreno, 2002: 280), lo que se entiende más como un hábito y no como una incapacidad o falta de aptitud.

Para Alegre (2008, 527-528) la fonética, cómo se pronuncia y se modula, también es un pilar fundamental. En su artículo presenta una serie de actividades para trabajar la fonética en clase de ELE. Las actividades son de discriminación auditiva (sonidos ambientales, discriminación de articulaciones y palabras), actividades de motricidad buco-facial, de ritmo, para la articulación del fonema linguoalveolar, vibrante, múltiple, sonoro /r/ y otras ideas. Para Carrillo (2012: 6-7) y Cameron (2010: 17), no solo es importante la fonología, sino que también trabajar la comprensión auditiva.

En resumen, después de haber analizado posibles ventajas o desventajas de los cuatro factores que inciden en el aprendizaje, ningún factor parece beneficioso de manera aislada. Al fin y al cabo, se debe conocer muy bien la edad determinada a la que se va enseñar para poder sacar provecho de las ventajas que la edad puede representar y compensar las desventajas.

2.3. LA ENSEÑANZA DE ELE EN NIÑOS: PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En los apartados anteriores se ha teorizado sobre qué particularidades tiene el público infantil y qué aspectos son los que se deberían fomentar en la enseñanza de ELE a niños. A continuación, se combinan ambos aspectos para ver cómo se puede poner en práctica para que la enseñanza y el aprendizaje sea un éxito y que los niños, lejos de sentir rechazo por la lengua, tengan ganas de ir a clase por el ambiente de diversión, curiosidad y sorpresa en el que se produce el aprendizaje.

Los siguientes apartados tratan tres temas principales que son las cuestiones metodológicas, la preparación y planificación de la docencia y la elección de los materiales y su uso correcto. Para ello nos basamos principalmente en Selby (2010), quien sigue la línea de pensamiento de Bruner. La autora está considerada una ex-

perta internacional en no solo cómo ayudar a los niños en edades tan tempranas a aprender inglés de manera rápida y satisfactoria, sino también en la creación de materiales para los mismos.

2.3.1. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Para Eusebio (2014), en la enseñanza a niños no es tan necesaria una gran formación lingüística. Lo que sí resulta ser fundamental es que el docente conozca el proceso madurativo cognitivo, las etapas del procesamiento del lenguaje, las habilidades lingüísticas por edades y el nivel o grado de desarrollo que tienen los niños en cada una de las áreas de aprendizaje para poder adecuar las actividades al nivel correspondiente.

Selby (2010: 62) recoge todas estas indicaciones en unos principios básicos que recomienda tener presentes a la hora de enseñar a niños de 3 a 10 años para ser conscientes de las necesidades de aprendizaje que tienen:

PRINCIPIOS BÁSICOS PARA ENSEÑAR A NIÑOS DE 3 A 10 AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> - Lo que son capaces (o no) de hacer física y mentalmente. - Qué habilidades vitales tienen y cuáles están intentando desarrollar. - Qué conocimiento general deben ser capaces de adquirir - Qué principios morales y sociales se les fomenta que adopten.

Figura 1. Principios básicos para enseñar a niños de 3 a 10 años (Selby, 2010: 62)

Una vez fijados los principios básicos, Selby (2010: 62-69) profundiza más en los tres niveles de aprendizaje que derivan de dichos principios y que pueden influenciar la enseñanza de una L2. El primer nivel son las habilidades, seguido del conocimiento y, por último, el niño como individuo. La autora recuerda que es importante entender cómo la enseñanza de una LE puede aportar a los tres niveles y que resultan una parte muy importante a la hora de programar.

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Físicas: consciencia de seguridad, motricidad fina, motricidad gruesa, forma física. - Cognitivas: cuestionamiento, comprensión, concentración, memoria, precisión. - Lingüísticas: lectura, gramática, escritura, comunicación. - Sociales: compartir el éxito y el fracaso, equipo y líderes, amistad, ayuda. - Culturales: habilidades especiales, apertura, adaptación.
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Físico: ayuda y primeros auxilios, control, fuentes de peligro, estrategias de evitación, comida y actividad. - Cognitivo: arte (representación de ideas), hechos (historia, geografía), experimentos científicos y conceptos matemáticos (y su aplicación). - Lingüístico: expresiones, interpretación, vocabulario, formatos y temas. - Social: reglas, límites, estrategias, ejemplos, juegos. - Cultural: costumbres, tradiciones, símbolos, comida, clima, religiones, marco social.

Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en sí mismo: saber qué puedo hacer. - Autoestima: mi papel y lo que puedo dar. - Claridad moral: el bien y el mal, ayudar a los demás. - Puntos de referencia de comportamiento: poder con responsabilidad. - Conciencia global: diferentes maneras de vivir.
---------------------	---

**Figura 2. Resumen de las habilidades, el conocimiento y la personalidad del niño
(Selby, 2010: 62-69)**

En niños de 5 años o más pequeños, el nivel de exigencia será menor y las respuestas esperadas estarán ajustadas en correlación con la edad. Para ver una diferenciación en el grado de exigencia según la edad y sus implicaciones didácticas, remitimos al lector a la tabla que propone Roth (1998: 8-9) a modo de resumen de las diferentes áreas de desarrollo³ del niño de 3 a 6 años y de 6 a 9 años, siendo el primer intervalo de edad el que vamos a tomar en consideración para nuestra propuesta didáctica.

A la hora de escoger una metodología que responda a los intereses, las necesidades, las habilidades y las capacidades del niño, son dos los enfoques que aquí queremos destacar. Por un lado, algunos autores defienden el enfoque por temas y tareas (Alegre, 2008: 528; Cameron, 2001: 21; Selby, 2010: 33). La enseñanza de una LE, en lugar de girar alrededor de unos aspectos lingüísticos, lo hace en torno a unos temas adecuados a la edad que proporcionan un contexto en el que se usa la lengua de manera significativa y ofrece la posibilidad de planificar una serie de tareas que también promuevan el uso real de la lengua. Una variación del enfoque por tareas es, según Cameron (2001: 182), el enfoque basado en actividades de Vale y Feunteun (1995: 36-44). No obstante, a efectos prácticos resulta coincidir con el enfoque por tareas, ya que sus actividades responden a las características que Cameron (2001: 31) identifica para las tareas, es decir, tienen unos objetivos lingüísticos claros, coherencia, unidad, significado para el aprendiz, principio y fin y, por último, involucran al niño de manera activa.

Por otro lado, Selby (2010: 36-61) propone un metodología específica para los más pequeños que, no solo une lo que se enseña con el cómo, sino que también tiene en cuenta en todo momento los canales naturales a través de los cuales el niño aprende (auditivo, visual y kinésico). El enfoque recibe el nombre de *The Spiral Language System* y tiene como objetivo desarrollar el conocimiento, la comprensión y el uso correcto de la lengua con el tiempo siguiendo un enfoque holístico. El concepto “*Spiral*” indica que el aprendizaje de una lengua no es un proceso lineal y con el acrónimo recoge los seis factores que juegan un papel importante en el sistema y cómo utilizarlos de manera efectiva:

- Sounds
- Pictures
- Interest
- Repetition
- Actions
- Links

Figura 3. *The Spiral Language System* (Selby, 2010: 40)

.....
3. Áreas del desarrollo: control del movimiento muscular, emociones, inteligencia, lenguaje, sociabilidad y comportamiento.

Cada elemento de la espiral funciona de manera interrelacionada con los demás y su disposición en la espiral indica que el proceso de aprendizaje no es en ningún caso lineal. Cada vuelta de la espiral simboliza los diferentes medios que debemos considerar para presentar el material nuevo y acceder a cada uno de los canales de aprendizaje que los niños utilizan, empezando con el sonido, las imágenes y el interés y terminando con la repetición, las acciones y los vínculos. Resulta ser un enfoque multicanal que permite ofrecer a los niños, los cuales tiene diferentes inteligencias dominantes, unos canales de aprendizaje del lenguaje adecuados a sus necesidades.



Figura 4. The Spiral Language System (Selby, 2010: 39)

Asimismo, el sistema actúa en dos niveles. El primero es la semiesfera superior de cada círculo que hace referencia a las técnicas básicas y el segundo, la semiesfera inferior, describe cómo aplicar las técnicas de manera efectiva. A continuación pasamos a detallar cómo es la aplicación práctica de cada uno de los elementos del sistema SPIRAL.

Los niños tienen buena audición y capacidad de memorización a través de ella. Para favorecer esta característica, la autora propone utilizar canciones, historias, conversaciones, ritmos y juegos de palabras adaptados al nivel de lengua y a la edad. La memoria visual también es un punto fuerte de los niños, por lo que las imágenes son muy adecuadas para relacionar el medio, el sonido, la acción y el contexto. En el aula se puede aplicar mediante tarjetas, animación, tiras de historietas, rimas ilustradas e imágenes interactivas.

Lo que conecta a los niños con el material es el interés, según Selby (2010: 43-44), que produce una selección de temas atractivos para la edad, la presencia de emociones (excitación, sorpresa, anticipación, etc.) y el humor. No obstante, aparte de que les despierte interés, es vital que haya repetición, ya que *“each time the word is repeated in these entertaining ways its meaning and use are reinforced by the context”* (p. 46), lo que hace que sea más fácil para los niños recordar la palabra y cómo y dónde usarla de manera

correcta. Dicha repetición ayuda a que lo aprendido alcance la memoria a largo plazo, lo que el aprendizaje del vocabulario resulta ser un proceso muy largo que requiere mucho tiempo y mucha exposición en contextos diferentes (Cameron, 2001: 78). Según Bauzan (2005, citado en Selby, 2010) “*it is now generally accepted from research that it takes five repetitions over a period of a few months for new learning to teach long-term memory effectively*” (Selby, 2010: 26).

Por otro lado, Hatch y Brown (1995: 372) describen cinco pasos necesarios para adquirir una palabra: encontrar la palabra, tener una idea visual o auditiva clara de la palabra en la mente, aprender el significado, conectar el significado con la forma de la palabra y, por último, utilizar la palabra. Sin embargo, Selby (2010: 27-28) propone extender la lista de Hatch y Brown para poder aplicarla a niños que aprenden una L2:

STEPS TO KNOWING A NEW WORD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Meet the word (hear or see). 2. Add meaning (understand what it refers to as a verb, noun, concept or part of speech). 3. Recognise the word when heard or seen. 4. Say the word (pronounce the word clearly). 5. Use the word correctly in a subject context. 6. Use the word correctly in a grammatical context. 7. Read and write the word. 8. Recall and use the word correctly. 9. Adapt the word correctly to new contexts (grammatical e.g. plural, possessive). 10. Learn multiple meanings for the same word.

Figura 5. Los 10 pasos para conocer una palabra nueva (Selby, 2010: 27)

Teniendo en cuenta que puede resultar un poco avanzada para el aprendizaje de una L2, Selby (2010: 29) sugiere una simplificación de la lista que consiste en la siguiente serie de pasos para que los niños aprendan una palabra: oír/escuchar, imitar, entender, reconocer, utilizarla bien, leerla bien y escribirla bien.

La docencia tiene que transformar la energía que tienen los niños en acciones (2010: 46-47), ya que para ellos es más natural estar activos que calmados y en silencio, así que resulta positivo incluir actividades físicas y “*learning through doing*” (Selby, 2010: 47). Aquí podríamos incluir el *Total Physical Response* (TPR) de Asher (1972) que consiste en que los alumnos escuchan indicaciones en la LE y responden a través del movimiento y la acción, ayudando a desarrollar no solo la comprensión auditiva, sino también la expresión oral, según define Cameron (2001: 107). La última estrategia, según Selby (2010: 48-49), son los vínculos que se tienen que establecer entre palabras con las mismas características, la relación entre palabras nuevas con las que ya conocen o el aprendizaje de nuevos contextos donde una palabra conocida puede aparecer.

Sin embargo, para que este sistema *SPIRAL* funcione satisfactoriamente, es recomendable combinarlos entre sí: sonidos e imágenes; sonidos, imágenes e interés emocional; acciones y sonidos; repeticiones con sonidos y acciones; juegos competitivos con retos lingüísticos; y que el humor y el interés esté siempre presente. Un ejemplo muy sencillo son aquellas canciones que promueven la acción a través de una coreografía relacionada con el significado de la canción.

Por último, no debemos menospreciar en ningún momento la importancia del componente afectivo (Lara González, 2013) ni la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Selby, 2010: 18-22). En los dos casos, aunque siempre es importante que estén presentes independientemente de la edad, se han comprobado los beneficios que aportan al aula de LE. Así mismo, es necesario que se cree un vínculo entre profesor y alumno para que haya más respeto y aprecio (Vernon, 2012, Loc. 316) y que se incluyan las alabanzas, las recompensas y la estimulación especialmente en los menores de 6 años (Selby, 2010: 70-73). Por último, aunque en el aprendizaje de LE en general es muy beneficioso el aprendizaje multisensorial, incluso en los adultos, en el caso de los niños pequeños, la enseñanza-aprendizaje a través de los sentidos cobra aún más relevancia (Edelenbos *et al.*, 2006: 10-11) porque ofrece al niño la oportunidad de aprender algo a través de la experimentación (Arslan, 2009).

2.3.2. PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN

El proceso de planificación para enseñar de manera eficiente Selby (2010: 75-93) lo divide en ocho pasos a seguir que van desde el propio docente hasta los niños, pasando por un proceso de documentación, el currículum, el programa, las actividades planeadas, la creatividad y las herramientas de enseñanza. En este apartado nos ocuparemos de definir cómo planificar el currículum, el programa y la preparación de una sesión, siguiendo las indicaciones de la autora.

En primer lugar, se establece un currículum, es decir, se decide qué se va a enseñar y adaptarlo al nivel y a las especificidades del alumno:

CURRÍCULUM
<ul style="list-style-type: none"> - Temas: vocabulario general, educación cultural (festividades), cómo relacionar los temas con otras áreas del aprendizaje. - Vocabulario específico relacionado con los temas. - Vocabulario adicional para la presentación de los temas (por ejemplo, las instrucciones). - Aspectos gramaticales. - Nivel de complejidad.

Figura 6. Creación de un currículum (Selby, 2010: 79)

El siguiente paso es decidir cómo se va a distribuir el currículum a lo largo del período de estudio y en cuántas fases.

PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Orden lógico de los tópicos. - Qué aspectos gramaticales encajan mejor y dónde. - Integrar el lenguaje. - Integrar los ejes transversales (otras áreas de aprendizaje). - Incorporar una progresión clara.

Figura 7. Elaboración de un programa (Selby, 2010: 80)

Asimismo, Vale y Feunteun (1995: 36-44) recuerdan que la estructura didáctica debe ser muy clara y estar bien definida. Un ejemplo puede ser empezar con la fase de presentación (o familiarización) de los contenidos lingüísticos que se van a necesitar en la próxima fase a través de la comprensión auditiva. En la siguiente fase, la central, se realiza una actividad práctica en la que el niño debe entender una serie de instrucciones para realizar tal actividad y obtener resultados que dan contexto y motivo para practicar los contenidos lingüísticos en la última fase. En ningún caso es una mera excusa para practicar una estructura específica. En la última fase, la de seguimiento y consolidación, los niños realizan una actividad de expresión oral o escrita que se puede reforzar con actividades prácticas. Este esquema también responde al *PPP Approach* al que hace referencia Selby (2010: 34-35) y que se resume en presentación, práctica y producción.

Por último, Selby (2010: 81-83) resume en cinco aspectos a tener en cuenta a la hora de preparar una sesión:

PREPARACIÓN DE UNA SESIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura: aporta tranquilidad a través de rutinas y responsabilidades. 2. Balance: integrar las inteligencias múltiples, tener en cuenta los puntos fuertes de cada alumno y mantener el interés alto (excitación y calma, variedad). 3. Inclusividad: combinar actividades con niveles de habilidad diferentes para atender a los más y menos avanzados. 4. SPIRAL: ofrece directrices claras sobre cómo presentar el contenido. 5. Monitorización: comprobar la progresión individual.

Figura 8. Preparación de una sesión (Selby, 2010: 81)

Sin embargo, nos parece relevante incluir también cuestiones relacionadas con la evaluación, los errores y su corrección. Al tratarse de niños, el criterio que se debe seguir en todo momento es “el de reforzar la seguridad en el niño que está aprendiendo con el fin de propiciar una mayor motivación para aprender”, según Carrillo (2012: 11), y valorar “como correcto todo lo que suponga una implicación por su parte en el aprendizaje de la lengua” (Alegre, 2008: 529). Por ejemplo, a la hora de corregir errores, Alegre (2008: 529) propone hacer como si no se oye lo incorrecto pero, en cambio, sí que se premia lo correcto. Cameron (2001: 114-140) también se ocupa de establecer diferentes principios para la evaluación, de los cuales destaca la observación, al considerarla la más útil porque sin inquietar a los niños, les permite ser evaluados en el proceso de las actividades ordinarias de la clase y al docente ajustar y adaptar la enseñanza.

2.3.3. CÓMO ESCOGER Y USAR LOS MATERIALES DE MANERA EFECTIVA

Una vez escogida la metodología y planificada la enseñanza, Selby (2010: 94-186) plantea una serie de herramientas y consejos para enseñar una LE y hacer que el aprendizaje sea un momento de diversión, juego, aventura y, lo más importante, un momento del día o de la semana en el que el niño tenga una experiencia de aprendizaje positiva. Selby hace una lista de hasta dieciséis puntos: conocimiento la clase, manejo del aula, canciones, his-

torias, juegos, fichas, tarjetas, pósteres, marionetas, despleables, material de casa, manualidades, tecnología digital, ocasiones especiales y fiestas, actuaciones y, por último, recompensas. La autora se ocupa de definir por qué cada aspecto es importante, cómo aplicarlo en clase y, en el caso de las canciones, historias o marionetas, entre otros, cómo saber escoger. A continuación resumimos aquellas herramientas que consideramos más importantes y que queremos que estén presentes en nuestra propuesta didáctica.

En primer lugar, Selby (2010: 106-118) propone la implementación de rutinas, cuyo origen e importancia hemos destacado anteriormente y que derivan de la teoría de Bruner (1960, 1966). La autora diferencia entre rutinas como actividad, para escuchar, para la transición entre actividades y para ordenar.

En cuanto a las canciones, son muchísimas las posibilidades que tienen pero no todas son buenas por lo que debe haber un control de calidad que tenga en cuenta diferentes aspectos como, por ejemplo, si las palabras y frases que aparecen son simples, si tiene una melodía fácil de recordar, si tiene un gancho emocional, si incluye acciones o si tiene un contexto claro y un contenido realmente relevante. Igualmente, Selby distingue entre canciones que se centran en el contenido lingüístico y otras que son más para el manejo del aula. Alegre (2008) también apunta que “las canciones siempre es mejor introducirlas en reposo” ya que no es fácil moverse y pronunciar bien (Alegre, 2008: 535).

El objetivo principal de las historias es situar el vocabulario en un contexto que los alumnos puedan relacionar y si se combina la historia con una canción de apoyo resultará más efectivo al combinar dos de las herramientas más poderosas (Selby, 2010: 134). Para elegir una buena historia son bastantes las preguntas que nos podemos hacer pero las básicas serían si pueden ser del interés del niño, si tienen contenido emocional, si hay un balance entre el vocabulario nuevo y el que ya conocen, si las imágenes son claras y significativas y si hay humor. Una vez elegida la historia, llega el momento de utilizarla. La autora propone presentar las palabras clave antes de la lectura, practicar el contenido de la historia y, finalmente, recrear parte de la historia o una versión simplificada. Asimismo, las historias no se deben utilizar de manera aislada, sino más bien todo lo contrario, ya que siempre dan pie, por ejemplo, a canciones, juegos, fichas, manualidades y representaciones. Cameron (2010: 159-179) dedica también un capítulo al aprendizaje a través de historias, del cual destaca la necesidad de que haya unos objetivos lingüísticos claros y que se tenga en cuenta la organización del discurso.

Los juegos ofrecen una infinidad de posibilidades e introducen el movimiento físico en el aula, tan importante en los niños. Lo fundamental a la hora de elegirlos, según Selby (2010: 148), es que sean realmente juegos. La lista de juegos puede ser inacabable pero algunos son los juegos con tarjetas (vocabulario), con movimiento, con marionetas, con sorpresa, de respuesta o de palabras. De igual modo, Vernon (2012, Loc. 659) recomienda parar el juego mientras aún se están divirtiendo.

Las tarjetas también dan mucho juego y son, seguramente, la herramienta más utilizadas en la enseñanza de LE a niños, según Selby (2010: 150-156). La autora también ofrece una serie de recomendaciones para escoger o hacer tarjetas que incluyen que la tarjeta sólo tenga una imagen clara y grande (para que se pueda ver bien) y que sean todas del mismo tamaño y de un material resistente. Se pueden utilizar de muchísimas maneras diferentes, como en juegos, para presentar vocabulario o repasar el que

ya conocen, para ampliar vocabulario, para crear lazos entre diferentes temas o para fomentar la participación.

Las fichas ofrecen un momento de calma y control en el que los alumnos descansan físicamente (Selby, 2010: 157). Es un buen momento para que el docente pueda ver cómo cada alumno gestiona los retos, si han entendido las instrucciones y si se sienten cómodos con el tema y el vocabulario que se les enseña. También hay mucha variedad en el tipo de fichas y normalmente se incluye la motricidad fina (habilidad física), ya que suelen ser de colorear, dibujar, repasar, relacionar o unir, entre otras acciones. Para usarlas, de la misma manera que con las historias, hay cuatro fases que son la de preparación y explicación (las instrucciones y los objetivos tienen que ser claros), la de revisión de la actividad (la realización de la tarea en sí y el uso de la lengua), la de que tengan un aprendizaje adicional y la de que la actividad esté relacionada de manera coherente con el resto de la sesión y el contenido de la unidad.

Las manualidades son muy interesantes porque a través de su realización los niños descubren y esto es una parte esencial del desarrollo cognitivo del niño (Selby, 2010: 177-180). A la hora de hacer manualidades, estas estarán justificadas si son relevantes al tema que se presenta o que se quiera consolidar. El resultado siempre es satisfactorio porque es algo concreto y visible que pone de manifiesto el esfuerzo que se ha invertido.

Las marionetas pueden resultar muy positivas, siempre y cuando el profesor se sienta cómodo utilizándolas (Selby, 2010: 170-174). La marioneta se presenta a la clase como un amigo que solo habla en la LE y para comunicarse con la marioneta los niños tienen que expresarse en la LE. Pueden tener más usos como hacer la lengua más atractiva desde el primer día de clase, para empezar y terminar cada sesión, para ayudar a los más tímidos, para crear un vínculo o hacer manualidades, para hacer humor o para tomar parte en los juegos.

Las representaciones, siempre adaptadas a las posibilidades y nivel de los niños, suelen gozar de éxito. Se pueden hacer, también, delante de los padres como una manera más de involucrarlos en el proceso de aprendizaje (Selby, 2010: 184). No solo con las actuaciones, sino mandando pequeñas tareas para hacer en casa o informar a los padres sobre cómo se trabaja en el curso y que los niños se lleven lo que han hecho a casa para que los padres lo puedan ver y los niños sentirse más motivados. Que los padres estén comprometidos en todo el proceso garantiza un mayor éxito (Alegre, 2008: 535; Cameron y McKay, 2010, Loc. 758).

Por último, Selby (2010: 185) recuerda que se tiene que recompensar a los niños y son diferentes las vías por las que se puede hacer. Algunos ejemplos son darles una pegatina especial, dejarles elegir una canción para cantar o colgar su trabajo en la pared para que los padres lo puedan admirar.

2.4. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ELE PARA NIÑOS

Aunque no existen datos completos, nadie duda de que la LE más estudiada en el mundo sigue siendo a día de hoy el inglés. Centrándonos en Europa y a nivel escolar, el inglés también es “*by far the most taught foreign language in nearly all countries at all educational levels*”, según un estudio de Eurydice (2012: 11). En consecuencia, las políticas para la enseñanza de LE en la mayoría de países europeos se han centrado en la lengua inglesa.

Pese a este dominio del inglés, la enseñanza de ELE se ha abierto camino en el mundo. Según el Primer Informe Berlitz, “al menos 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera”, lo que deja al español en la tercera posición de las lenguas más estudiadas en el mundo (Instituto Cervantes, 2014: 10-11). Asimismo, se está viviendo una creciente demanda en los últimos años que se ve reflejada, por ejemplo, en el número de matrículas que hubo en los centros del Instituto Cervantes (IC) entre 1993 y 2013 que se multiplicó por catorce y, aunque en el curso 2012-2013 hubo un pequeño descenso, la tendencia general sigue siendo al alza.

En cuanto a la enseñanza de ELE a niños (y adolescentes), tomamos como punto de referencia los indicadores de la Unión Europea (Eurydice, 2012). El español parece ser la tercera o cuarta lengua más popular, sobre todo en secundaria. Así pues, si bien existe una creciente demanda de ELE, la que más está creciendo dentro del sector y la que más expectativas está creando, según Eusebio (2014), es la enseñanza de ELE a niños.

Para apoyar tal declaración, se han tomado diversos puntos de referencia. Blanco Canales (2010: 72) se basa en su artículo en los datos de la *Enciclopedia del Español en el Mundo* (2006) para establecer que se está viviendo un aumento de la demanda en la educación primaria y secundaria (educación reglada) en países como EEUU y Brasil con leyes, en el caso de Brasil, que establecen la obligatoriedad de que se ofrezca el español como lengua optativa. En cuanto a la enseñanza no reglada, se ha tomado como referencia el IC por ser la institución más importante a nivel internacional para la promoción y la enseñanza de ELE. El IC oferta no solo cursos de ELE para niños, sino que también cursos de formación para profesores. En el momento de consulta (febrero 2015), había casi 50 centros que ofrecían dichos cursos. La información que adjuntamos a continuación está extraída de las páginas web de los respectivos centros, lo que no certifica que dichos cursos se hayan llevado finalmente a cabo.

A PARTIR DE...	CENTROS DEL INSTITUTO CERVANTES
1 año	Chicago.
2 años	Varsovia, Bremen.
3 años	Múnich, Dublín (monolingües e hispanohablantes), Sídney, Bucarest, Budapest (hispanohablantes), Gibraltar.
4 años	Horizonte, Nueva York, Nueva Delhi, Chicago (hispanohablantes), Salvador, Pekín (hispanohablantes), Tokio, Berlín, Budapest, Burdeos, Moscú, Viena.
5 años	Sofía, Londres, Estocolmo, Pekín, Bruselas (hispanohablantes), Manchester, Nicosia.
6 años	Cracovia.
7 años	Tánger, Porto Alegre, Fez, Ammán, Beirut.
8 años	Bruselas, Casablanca, Marrakech, Estambul.

9 años	Recife, Belgrado.
Sin especificar	El Cairo, Orán, Rabat, Tetuán, Túnez, Liubliana, Lisboa, Lyon, Nápoles, Palermo, Roma, Tel Aviv.

Figura 9. Edad de inicio de los cursos del IC para niños

La tipología de dichos cursos es diferente y no se ha incluido en la tabla para simplificarla pero hay una oferta diversa de cursos presenciales. Podemos encontrar cursos dirigidos a hispanohablantes o a no hispanohablantes; cursos generales de todo el año o que se ofertan durante las vacaciones; con y sin la presencia parental en el aula; y, finalmente, cursos generales de lengua o a través de actividades (por ejemplo, fútbol en español). El IC también oferta el curso en línea ¡Hola amigos!, diseñado para niños de 8 a 12 años.

Por otro lado, el IC también proporciona cursos y seminarios de formación sobre la enseñanza de ELE para niños en siete centros (febrero 2015): Río de Janeiro, Cracovia, Estambul, Hamburgo, Londres, Múnich y Varsovia. No solamente encontramos cursos de formación en los IC. Por ejemplo, la Universidad de Barcelona también incluye una asignatura específica de enseñanza de ELE a niños y adolescentes en el Máster en Español como lengua extranjera en ámbitos profesionales. El Instituto de Formación Continua de la UB (IL3-UB) cuenta con el curso de especialización universitaria “Experto en Enseñanza de Español a Niños y Adolescentes” que nace por la demanda creciente de ELE para niños y adolescentes, tanto a nivel español como internacional.

En el campo de la investigación de la enseñanza de ELE, esta tipología de alumnado ha sido poco estudiada aún, según Cordero Seva (2013: 7), aunque empiezan a publicarse algunos libros como el del propio autor en el que se evalúa el nivel de desarrollo pragmático en edad temprana para que le sirva de guía al profesional de la enseñanza de ELE o para quien trabaja con niños en general. Encontramos algunos proyectos de doctorado en la Universidad de Alcalá como el de Sonia Eusebio Hermira titulado “Necesidades Formativas del Profesor de Español Lengua Extranjera (LE) para Niños de 8 a 12 Años en la Enseñanza Formal y No Formal, en España y Fuera de España” y el de Talita Schneider Pereira “Pcelen/brasil: Una Propuesta de Plan Curricular de Español Como Lengua Extranjera para Niños Brasileños de 6 a 10 años”. También existen ya otras memorias de máster dedicadas al mundo ELE para niños, en concreto, la de Carreté Ortega (2014), que tiene como objetivo “analizar de qué manera trabajan la comprensión auditiva (CA) algunos manuales de ELE dirigidos a un público infantil, de entre 6 y 8 años” para, “por un lado, profundizar en la didáctica de ELE para niños y, por el otro, valorar algunos materiales didácticos pensados especialmente para alumnos de estas edades” (Carreté Ortega, 2014: 4).

Llegados a este punto y habiendo comprobado la demanda real que existe de enseñar ELE a niños a partir del primer año de vida, sorprende constatar que los manuales de ELE publicados actualmente en España no cubren en su totalidad dicha demanda. En la actualidad no encontramos manuales destinados a menores de seis años, es decir, manuales que cubran la edad de preescolar o de educación infantil, según el sistema educativo. A continuación se adjunta una tabla en la que se relacionan los diferentes manuales de ELE para niños publicados en España con la franja de edad que cubren.

A PARTIR DE...	MANUALES PUBLICADOS EN ESPAÑA (HASTA 2015)
6 años	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Vamos al cole! (dos niveles), Difusión (6-10 años). - ¡Vamos al circo! (dos niveles), Difusión (6-10 años). - Colega (cuatro niveles), Edelsa (6-10 años). - Clan 7 con ¡Hola amigos! (cuatro niveles), Edinumen (6-12 años).
7 años	<ul style="list-style-type: none"> - Un, dos, tres... ¡ya! (dos niveles), enClaveELE (7-10 años). - Superdrago (cuatro niveles), SGEL (7-11 años).
8 años	<ul style="list-style-type: none"> - A la una... / A las dos... / A las tres... (dos niveles), Difusión (8-11 años). - La Pandilla (dos niveles), Edelsa (+8 años). - Pasacalle (cuatro niveles), SGEL (8-11 años). - Entre amigos (tres niveles), SGEL (8-12 años). - Una rayuela (dos niveles), SGEL (8-12 años).
10 años	<ul style="list-style-type: none"> - Clave de Sol (tres niveles), enClaveELE (10-13 años).
Sin especificar	<ul style="list-style-type: none"> - Los Trotamundos (tres niveles), Edelsa.

Figura 10. Manuales de ELE para niños publicados en España hasta 2015 (elaboración propia)

Una de los motivos de este vacío de manuales o de recursos en general, aparte de ser un campo relativamente nuevo, puede ser, según apunta Cano (1997: 39), que la creación de materiales específicos, completos y atractivos “requiere un esfuerzo editorial importantísimo” al necesitar grandes formatos y diversidad de materiales (tipos de papel, goma, cartón, recortables, adhesivos, kits de juegos, pósteres de gran tamaño, etc.).

A la hora de diseñar o desarrollar algún programa o manual se tiene como referencia el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en el caso específico del español. No obstante, los dos documentos están diseñados para estudiantes adultos, sin tener en cuenta ni el público adolescente ni el infantil.

Además, aparte de la carencia de un plan curricular por parte del IC adaptado a niños y adolescentes, resulta complicado encontrar otros posibles currículums de ELE como referencia ya que la educación preescolar o infantil (hasta los 6 años) no suele ser obligatoria. En consecuencia, los currículums se determinan en niveles inferiores (entidades territoriales de cada país) o a nivel más local, ya sea por distritos escolares, por los mismos centros (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) o en centros privados como el IC. Carrillo (2012), aparte de proponer la adaptación del MCRE “como única posibilidad de aplicación en la enseñanza a niños” (Carrillo, 2012: 4), propone la creación de un currículum infantil para el aprendizaje de LE en tres niveles, correspondientes a la etapa de infantil (2-6 años), primaria (6-12) y secundaria (12-16).

En conclusión, existe un aumento de la demanda de cursos de ELE para niños, no solo en la Unión Europea sino también a nivel mundial como demuestra la oferta de los diferentes centros del IC, acompañada de una oferta en la formación de

profesores e investigación. No obstante, a pesar del crecimiento, no se ha realizado aún una adaptación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y no existe una oferta editorial publicada en España para la enseñanza de ELE a niños menores de 6 años.

3. Objetivos de la propuesta didáctica

Al investigar la situación actual de la enseñanza de ELE para niños se ha podido comprobar que, pese a un aumento de la demanda de cursos de ELE para niños a partir del primer año de vida, no hay una correspondencia con la publicación de manuales, al menos en España, para cubrir la demanda existente en menores de 6 años, ya que todos los manuales publicados en España son a partir de los 6 años. Autores como Blanco Canales (2010) ponen de manifiesto la necesidad de “contar con una importante oferta de materiales didácticos entre los que poder elegir aquellos que más se adecuan a la edad y perfil de los estudiantes, sus necesidades formativas, la realidad sociocultural, la situación educativa y las directrices curriculares oficiales” (Blanco Canales, 2010: 72).

En consecuencia, hemos diseñado y desarrollado un manual para la enseñanza de ELE a niños de entre 3 y 5 años. El objetivo principal es ofrecer a los niños una introducción a la enseñanza de ELE para que se sensibilicen progresivamente con la lengua y la cultura. También nos proponemos que este primer contacto con la lengua sea de calidad, gratificante, comunicativo y basado en aspectos lúdicos para asegurar un aprendizaje adecuado y una predisposición positiva hacia la lengua, evitando bloqueos innecesarios en edades tan tempranas.

No obstante, nuestro fin no es crear un manual a modo de “libro del alumno” y que venga acompañado de material adicional como puede ser el CD de audio, el cuaderno de ejercicios o la guía didáctica para el docente. Consideramos imprescindible que el eje central del material creado sea una guía didáctica en donde se detalle cómo está planteada la enseñanza por las características de los propios niños, para revertir en su aprendizaje de una manera eficaz y significativa y porque en el mundo de ELE para niños suele ser común que el profesorado se dedique, o bien “a la enseñanza de lengua extranjera pero no a los niños, o bien [...] a enseñar a los niños pero no lengua extranjera” (Russo y Vázquez, 2010: 183).

Para la creación del curso se ha partido de las cuestiones más teóricas expuestas hasta ahora, así como también de cuestiones sobre cómo debe ser el proceso de creación de materiales y qué criterios, tanto generales como específicos, debemos adoptar para el diseño de las actividades. Asimismo, por falta de manuales de ELE para niños de 3 a 5 años como referencia, nos proponemos presentar una recopilación de materiales gratuitos disponible en Internet para la enseñanza de ELE a niños. Por último, al aventajar la lengua inglesa en demanda y experiencia a la española, vamos a llevar a cabo un análisis de algunos materiales didácticos de inglés para niños de las mismas edades y que se utilizan en contextos similares a los que va a enmarcarse nuestro manual para tener un punto de referencia del material que existe en una lengua con más tradición.

Por cuestiones de viabilidad, vamos a desarrollar tres unidades didácticas del total de unidades previstas para completar el curso. El producto final que ofrecemos incluye, aparte de la guía didáctica como el documento más importante, toda una serie de materiales didácticos adicionales para llevar a cabo lo que proponemos en la guía: material adicional para el docente, fichas para el alumno, marionetas, cuentos, vídeos y canciones.

4. Metodología

En este apartado se parte de las ventajas que puede conllevar el uso de un manual de ELE de niños para, a continuación, describir cómo debería ser todo proceso de creación, cuáles son los criterios generales y específicos para el caso que nos ocupa y, finalmente, cómo ha transcurrido el proceso de creación del curso que aquí presentamos: *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia*.

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

En general, los autores coinciden en defender el empleo de manuales por todas las ventajas que pueden comportar (Halliwell, 1993: 113-114; Cunningsworth, 1995: 10; Harmer, 2001: 304; Cameron y McKay, 2010, Loc. 816; Selby, 2010: 85). La creación de un curso bien planificado puede ahorrar mucho tiempo al docente y aportarle seguridad, ya que le provee de un programa y de una estructura para la enseñanza coherente, ideas didácticas útiles y material variado y de calidad. La guía didáctica que normalmente se incluye suele ofrecer, también, sugerencias, alternativas, actividades extras y recursos.

En cuanto a las desventajas, puede que un curso resulte al final aburrido si siempre sigue la misma estructura y que incluya algunos temas que no sean del todo apropiados para el grupo meta. De todas maneras, el profesor tiene libertad para adaptar el manual al grupo meta. Además, hay diferentes aspectos que un profesor normalmente hará mejor que un manual y son el proporcionar la lengua adecuada en los intercambios orales, ajustar el trabajo en respuesta a las reacciones de los estudiantes, utilizar la comunicación corporal para respaldar el significado y crear actividades que estimulen a los estudiantes a hablar y, con ello, sacar provecho de la interacción.

4.1.1. CRITERIOS GENERALES PARA EL PROCESO DE CREACIÓN

Para establecer unos criterios generales que nos guíen en el proceso de creación de los materiales, nos centramos primero en el esquema que proponen Lozano y Ruiz Campillo (2009: 129-130), en el que diferencia tres niveles:

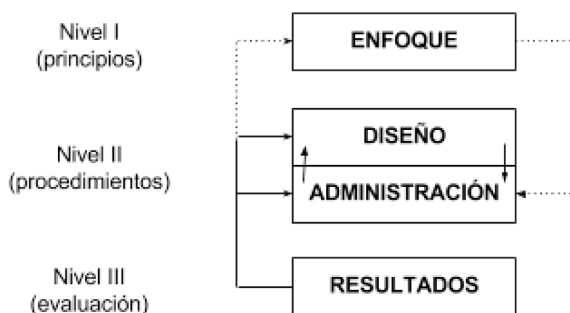


Figura 11. Esquema sobre el proceso de creación de materiales
(Lozano y Ruiz Campillo, 2009: 131)

Las implicaciones del esquema son que la fase de diseño está en relación constante con la fase de administración y se van retroalimentando. Los resultados que se obtienen no solo tienen influencia sobre la administración y el diseño, sino que cabe la posibilidad de que “afecten también a los postulados teóricos, de modo que en última instancia el enfoque sea autorizado por su capacidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por cuestiones de moda” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009: 131).

En resumen, el diseño de materiales está directamente relacionado con el enfoque que se adopte y con el pilotaje de los materiales en un marco y con participantes reales. En consecuencia, consideramos indispensable que los materiales creados sean administrados para saber si funcionan o no, en qué grado y poder introducir mejoras de cara a la versión final que más adelante presentaremos.

4.1.2. CRITERIOS GENERALES Y ESPECÍFICOS PARA CREAR MATERIALES

Una vez establecidas las fases en que se divide la creación de materiales, nos centramos en los criterios generales y específicos para la creación de los mismos. Para ello, hemos tomado como referencia diferentes autores del campo de ELE que han establecido cuáles, a su parecer, son los criterios más importantes (Martín Peris, 1996; Ezeiza Ramos, 2007, 2009; Lozano y Ruiz Campillo, 2009; Sans, 2000). Sin embargo, cabe recordar que tales criterios han sido elaborados en vistas a un alumnado adulto. A continuación, destacamos los que hemos considerado más relevantes y que, en consecuencia, hemos incorporado en nuestro material, acorde también con lo expuesto en el marco teórico. Los criterios no están organizados en función a su grado de importancia, puesto que consideramos que todos los aquí seleccionados son igual de importantes:

- a. *Adecuación*: ajustar el material al programa de referencia y al tipo de alumno al que va dirigido, atendiendo sus necesidades y exigencias.
- b. *Motivación*: incluir mecanismos y artificios que influyan positivamente en los aprendientes, tanto en su actitud hacia la lengua meta como en su aprendizaje.
- c. *Implicación*: incorporar el aspecto lúdico, la creatividad o la implicación intelectual del alumno en la resolución de cualquier actividad.
- d. *Autenticidad*: escoger textos auténticos o autenticables de relevancia y con significado que reflejen la realidad lingüística más allá del aula.
- e. *Contextualización*: enmarcar los materiales en un contexto comunicativo específico y proveer de diferentes recursos para construir en el aula contextos significativos de comunicación.
- f. *Fondo afectivo*: implicar al alumno a nivel personal, social y cultural.
- g. *Presentación*: elaborar una edición clara y atractiva a nivel estético (colores, presentación, tipo de papel, imágenes, etc.) y de contenido.
- h. *Orientación y asistencia*: acompañar el material de recursos para facilitar la realización de las propuestas didácticas (incluye la asistencia al profesor materializada en, por ejemplo, una guía didáctica).

En cuanto a los criterios más específicos que debemos tener en cuenta a la hora de crear materiales para niños, creemos realmente útil adoptar los principios y estrategias

metodológicas específicas para los niños (ver apartado 1.3.), sobre todo las directrices metodológicas que recoge el acrónimo SPIRAL (Selby, 2010: 36-61) y toda la serie de herramientas para llevarlas a cabo.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta que presentamos se ha elaborado para ser utilizada en un contexto europeo de no inmersión, de enseñanza no reglada y que tenga lugar una o dos veces por semana durante una hora lectiva (50 minutos). No obstante, también se podría usar en la enseñanza reglada siempre y cuando se adaptara al currículum. Algunos ejemplos en los que puede tener lugar la enseñanza es en guarderías o escuelas privadas como actividad extraescolar. Por otro lado, el grupo ideal al que se dirige son niños de 3 a 5 años.

4.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO CREATIVO

Una vez establecidos las características del proceso creativo, los criterios generales y específicos para la creación y el contexto y grupo meta, hemos procedido a buscar y seleccionar materiales didácticos de ELE para niños gratuitos disponibles en Internet, así como también, analizar material didáctico en inglés para el mismo contexto y edades. Finalmente detallamos la creación del curso *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia*.

4.3.1. RECOPIACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE ELE PARA NIÑOS

Al no haber manuales de ELE publicados en España para niños menores de 6 años, se han buscado recursos gratuitos en la red que pudieran resultarnos útiles para la elaboración de los propios. En el Anexo 8.1. incluimos una lista de los que nos han parecido destacables. Debido a una carencia de recursos específicos para la enseñanza de ELE, también hemos incluido otros que se usan en educación infantil.

A modo de comentario general, los recursos encontrados no nos han resultado de gran ayuda porque, aparte de ser muy escasos y en algunos casos de dudosa calidad, resultan más adecuados para niños mayores de 6 años. Además, creemos que carecen en muchos casos de una comunicación significativa, de una presentación atractiva. De todos los recursos que incluimos en el anexo, solo los canales de Youtube *RockALingua* o *Kidsimmersion* son específicos para la enseñanza de ELE.

4.3.2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE INGLÉS PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

Para analizar algunos materiales didácticos de inglés hemos recurrido a dos de las fuentes más usadas en la docencia: los manuales y los materiales gratuitos disponibles en Internet. Para llevar a cabo el análisis nos hemos servido de diferentes autores para crear una herramienta de evaluación que nos resultara útil. En primer lugar, hemos tenido en cuenta los criterios generales y específicos para la creación de materiales expuestos en el apartado 3.1.2. De igual manera, Blanco Canales (2010) proporciona una herramienta de evaluación adaptada a las necesidades de niños y adolescentes (no contempla los menores de 6 años) y creada a partir de dos fuentes de información: algunos documentos

educativos para establecer los criterios y las propuestas de análisis de materiales didácticos de ELE para adultos más significativas, según la autora, desde los años setenta. Los documentos en cuestión son el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (2002), *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (espanhol)* (2006), *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996) y los *Niveles de referencia para el español* del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). El motivo de elección del documento de Brasil y el de EEUU no es otro que el aumento que ha habido de la enseñanza de ELE a niños en los respectivos países por lo que las instituciones han tenido que dar respuesta.

No obstante, al no contemplar los menores de 6 años y no describir cada ítem, hemos creído necesario servirnos de otros autores para crear una herramienta completa y útil. Cameron y McKay (2010, Loc. 879) proponen una serie de criterios para evaluar un manual específico para niños (de 5 a 12 años) como son la cantidad de lenguaje que se incluye en una unidad, la ayuda que se les da para entender de la lengua, la utilidad de las actividades, la secuenciación y la construcción de la lengua y el reciclaje de la lengua. Asimismo, se han tomado en cuenta los criterios que proponen otros autores para la evaluación de manuales en general, no específicos para niños, como Halliwell (1993: 114-117), Cunningsworth (1995: 3-4) y Harmer (2001: 301-302; 2010: 154).

Finalmente hemos creado una herramienta para la evaluación de manuales de LE para niños de 3 a 5 años a partir de todos los criterios que hemos creído más relevantes y que nos puedan aportar información útil a la hora de crear nuestra propuesta didáctica (ver Anexo 8.2.).

4.3.2.1. ANÁLISIS DEL CURSO **OXFORD PLAYSCHOOL PLUS**

De entre toda la oferta disponible, se ha escogido un curso de la editorial Oxford University Press, *Oxford Playschool Plus A* (2013), porque es actual, de una editorial con mucha tradición en la enseñanza del inglés como LE y se utiliza en contextos similares, es decir, en un contexto de no inmersión en el que la docencia se produce una o dos veces por semana durante una hora lectiva.

Para llevar a cabo el análisis se ha tenido en cuenta principalmente la guía didáctica porque es donde aparece prácticamente toda la información necesaria acerca del curso. Los alumnos no disponen de un “libro del alumno” parecido a los que ofrecen manuales como ¡Vamos al cole! o *Colega*, sino que es donde se agrupan todas las fichas.

Gracias al análisis exhaustivo realizado mediante la herramienta de evaluación (ver Anexo 8.2.) podemos concluir que *Oxford Playschool Plus A* cumple con la mayoría de los criterios que creemos imprescindibles para un manual de estas características. Así pues, el manual forma parte de un curso que comprende tres niveles de dificultad y que tienen como objetivo la iniciación al aprendizaje de la lengua inglesa. En cuanto a los aspectos formales, el manual está compuesto por toda una serie de material adicional de buena calidad, adecuado al alumno, coherente, integrador y con una función didáctica. La edición está muy cuidada y es atractiva a nivel estético por los colores que utiliza, la tipografía, las ilustraciones y el tipo de papel. La presentación de los contenidos también es clara aunque se echa en falta una programación más detallada que incluya, por ejemplo, los aspectos gramaticales y nociofuncionales que se trabajan en cada unidad.

En cuanto al grado de adecuación, resolvemos que es alto al estar ajustado al tipo de alumno al que va dirigido, teniendo en cuenta, por un lado, su realidad y, por otro, sus capacidades, necesidades y habilidades. El programa parece asequible para un niño de 3 a 5 años y los temas forman parte de su día a día. Asimismo, la metodología que sigue es acorde con las cuestiones descritas en el apartado 1.3. No debemos olvidar tampoco el papel que juegan las rutinas en cada sesión, aportándole al niño seguridad y, al mismo tiempo, dejando espacio para la sorpresa.

Con relación a las destrezas, se potencian sobre todo la comprensión oral, seguida de la expresión oral (o respuesta física). Los textos orales que se ofrecen no son auténticos, aunque sí realistas. Las historias que se incluyen en cada unidad son clave para proporcionar un contexto comunicativo específico, proporcionando una comunicación significativa. No obstante, consideramos que no siempre son interesantes ya que en algunas la trama argumental es muy pobre y carece de elementos básicos como son la sorpresa o el suspense. Por ejemplo, una historia que a priori puede resultar muy llamativa porque el protagonista es un dinosaurio no tiene un argumento atrayente ya que lo único que sucede es que van apareciendo diferentes personajes (todos dinosaurios) y el dinosaurio protagonista identifica qué miembro de su familia es.

Se cumple también el criterio de implicación al haber presente en cada sesión el componente lúdico a través de los juegos. La creatividad creemos que se ve un poco restringida porque las fichas están muy guiadas, aunque en el apartado “tiempo extra” sí que se proponen no solo manualidades más creativas, sino que también pequeñas secuencias y juegos. Creemos que resulta un material bastante motivador porque incluye el aspecto lúdico, contiene canciones sencillas pegadizas para su aprendizaje, trata el componente afectivo a través de las frases de alabanza, incorpora las pegatinas especiales, un peluche e involucra a los padres.

Por último, la fonética se trabaja siempre de manera implícita; en este sentido echamos en falta alguna actividad parecida a las que propone Alegre (2008). Asimismo, aunque trata el componente afectivo, creemos que podría tener una mayor presencia procurando la educación emocional.

4.3.2.2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS GRATUITOS Y DISPONIBLES EN INTERNET

Una vez analizado el manual, hemos procedido a escoger un material didáctico gratuito y disponible en Internet para ser analizado. La selección resulta complicada gracias a la gran cantidad de recursos de aparente calidad que podemos encontrar y que ofrecen grandes posibilidades para enriquecer la docencia. Finalmente se ha optado por *Super Simple Learning* (2015) porque nos hemos servido de ella satisfactoriamente durante nuestra experiencia profesional. Se trata de una plataforma muy completa especializada en niños de 0 a 6 años y que se dirige principalmente a profesores.

La idea de *Super Single Learning* surge en una academia de inglés en Tokyo hacia el año 2003 y porque los profesores no encontraban canciones que fueran a la vez sencillas y motivadoras, así que empezaron a crear sus propias canciones y en el 2005 publicaron su primer álbum titulado *Super Simple Songs One*. A partir de allí no han hecho más que crecer. Tienen disponibles ya tres álbumes, además de otros álbumes de temáticas específicas como los animales, *Halloween*, la Navidad o el abecedario. La mayoría de las

canciones está complementada por un vídeo de muy buena calidad que se cuelga gratuitamente en el canal de Youtube *SuperSimpleSongs* (las canciones en la página web no son gratuitas). Aparte del vídeo, también ofrecen las tarjetas de vocabulario (formato grande y pequeño), fichas de trabajo clasificadas en cuatro niveles de dificultad (a partir de tres años), páginas para colorear, juegos y manualidades.

También tienen un blog en el que se dan consejos para enseñar inglés, proporcionándole al docente orientación y asistencia. Algunos tópicos que cubren son cómo utilizar la música, cómo introducir una canción nueva, cómo utilizar las tarjetas, si es realmente efectivo tener solo una clase a la semana y cuál es la mejor manera de enseñar a grupos con diferencias de edades.

Así pues, hemos analizado los vídeos que son los que están disponibles de manera gratuita en Youtube. El primer criterio que se ha evaluado es el grado de adecuación, el cual hemos determinado que es muy alto. Las canciones son adecuadas para el tipo de alumno al que se dirigen. Por ejemplo, algunas canciones son muy útiles para trabajar no solo las rutinas (*Make A Circle, Hello!* o *Clean Up!*⁴) sino que también aspectos lingüísticos como, en el caso de *Make A Circle*, adjetivos (*big, small y round*) y preposiciones (*up y down*). *Hello!* sirve para iniciar la clase y saludarse y tratar algunos estados de ánimo. Los dos casos incluyen acción, así que los niños aprenden a través de lo que ven (vídeo), lo que oyen (canción) y lo que hacen (coreografía).

La calidad del sonido y de los vídeos es muy buena. La música es pegadiza y las voces son muy claras y agradables, por lo que ayuda a que el niño capte mejor la pronunciación. Los vídeos se ofrecen en alta definición y el diseño de las imágenes es muy adecuado, está bastante cohesionado, los colores están cuidados y transmiten una imagen moderna, multicultural y positiva.

Las letras de las canciones no siempre son auténticas pero sí realistas. Por ejemplo, la clásica canción *Old McDonald* se ha adaptado para incluir la participación de los alumnos preguntándoles directamente qué sonido hace cada animal que aparece. La mayoría de canciones han sido creadas expresamente para aprendientes de la LE pero podrían pertenecer sin ningún problema a un contexto nativo. El caudal de vocabulario que se introduce en cada canción es adecuado y la estructura de la letra suele ser muy repetitiva, por lo que beneficia al aprendizaje.

La voluntad de implicar al alumno a través de la respuesta y la acción es una característica recurrente. Las canciones que tienen como objetivo aprender o repasar los colores (*I See Something Blue* y *I See Something Pink*), en lugar de presentarlos e identificarlos con objetos que sean del mismo color, les pide en un momento determinado que señalen las cosas que son de un color específico, les da unos segundos para identificarlas y a continuación muestra la respuesta. Así pues, la canción incluye el aspecto lúdico.

Creemos que los vídeos juega un papel clave para la contextualización. Por ejemplo, la canción *How's The Weather?* trata cuatro climatologías diferentes. Hablar de la nieve cuando hace sol parece incongruente con los niños pequeños. No obstante, gracias a los vídeos se les presentan los diferentes climas y en ellas también aparecen niños que tienen emociones diferentes según el tiempo (por ejemplo, si llueve están tristes porque no pueden salir a jugar). Otro caso es la canción *Counting Bananas*. El objetivo de la canción es presentar y practicar los números (1-20). En lugar de decir los números con un ritmo específico que ayude a recordarlos, la canción viene acompañada de un vídeo

4. Remitimos al lector a la Bibliografía (6.) para visualizar los diferentes vídeos.

que contextualiza porque aparecen dos monos y se cuenta a medida que un mono le pasa los plátanos al otro. Al final se hace una pequeña coreografía que los niños pueden imitar y que trabaja más vocabulario relacionado (*'to the left'*, *'to the right'*, *'turn around'*, *'sit down'*, *'peel the banana'* y *'take a bite'*). También se incluye el humor porque al tener tantos plátanos el mono se cae y queda cubierto por ellos.

La mayoría de aspectos aparecidos hasta ahora (implicación, inclusión del humor, acción, buena calidad y repetición, entre otros) revierten en un alto grado de motivación por parte de los alumnos para que desarrollen una actitud positiva hacia la lengua e identifiquen el aprendizaje como una diversión. En conclusión, el material que ofrece *Super Simple Learning* resulta ser una fuente de recursos muy adecuados y de una edición clara y atractiva, tanto a nivel estético como de contenido.

4.3.3. CREACIÓN DEL CURSO *APRENDEMOS ESPAÑOL CON PEPPA PIG Y SU FAMILIA*

Llegados a este punto y con toda la información que nos han proporcionado los pasos anteriores, hemos procedido a crear nuestro propio curso: *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia*.

Previamente hemos consultado los objetivos generales para la Educación infantil para tenerlos en consideración a la hora de crear el manual. Como en cada país hay un organismo establecido encargado de fijar los principios generales de las enseñanzas mínimas, hemos consultado los que en España establece el Gobierno y que aparecen publicados en el BOE (RD 1630/2006, de 29 de diciembre). De este modo, el fin de la educación infantil es atender de manera progresiva “al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje (habilidades lógico-matemáticas, lecto-escritura, gesto, ritmo), a las pautas elementales de convivencia y relación social”, guiar a los niños para que descubran el entorno natural y social y facilitar que “elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal” (p. 474).

El Real Decreto establece, también, que los contenidos educativos se organicen en áreas que se correspondan a la experiencia y el desarrollo del niño “por medio de actividades [...] que tengan interés y significado para los niños” (p. 474). Las tres áreas son el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el conocimiento del entorno y los lenguajes (comunicación y representación). En el Real Decreto se especifican los objetivos que las tres áreas deben cubrir y que vamos a incorporar en el curso. Los métodos para trabajar las tres áreas se tienen que basar “en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (p. 474).

En cuanto a la evaluación, el Real Decreto apuesta por una evaluación global, continua y formativa que oriente la acción educativa y que utilice como técnica principal la observación directa y sistemática para identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y las características evolutivas de cada niño. En definitiva, los objetivos generales siguen la misma línea que los principios teóricos expuestos en el marco teórico (ver apartado 1.).

Por último, la propia experiencia docente en la enseñanza del inglés como LE a niños de 2 a 5 años ha jugado un papel muy importante y enriquecedor en todo el proceso de creación.

4.3.3.1. LOS CUENTOS Y VÍDEOS DE PEPPA PIG COMO EJE CENTRAL Y ORGANIZADOR

Por falta de conocimientos especializados de diseño, ilustración y música, entre otros, y de escasez de medios económicos para encargar la parte estética a un profesional, nos ha resultado prácticamente imposible crear un método desde cero. *Oxford Playschool Plus A* (2013) consta de cinco personajes principales con diferentes características alrededor de los cuales giran todas las historias y canciones, llamando la atención de los más pequeños mediante los colores vivos e imágenes atractivas.

Con la intención de tener también unos personajes a los que les sucede la acción y mediante los que se contextualiza la enseñanza, hemos buscado un personaje infantil televisivo a partir del cual obtener cuentos, vídeos, marionetas y material adicional. Se barajaron diferentes opciones, la primera de las cuales fue utilizar un producto español como el ya clásico *TEO* o alguno más nuevo como *Pocoyó*.

Se descartó la opción de *TEO* porque los vídeos a los que tuvimos acceso tenían una duración demasiado larga (8-9 minutos). Además, consideramos que la lengua que se utilizaba en los vídeos resultaba demasiado compleja. En cuanto a *Pocoyó*, se desestimó porque el diálogo que aparece en los vídeos es siempre entre el narrador y *Pocoyó*, lo que nos hizo considerar que el *input* era un tanto pobre y entraba en conflicto con una de nuestras premisas de ofrecer al niño una cantidad de *input* elevada y de calidad. Creemos que también resulta un tanto infantil para los niños de cuatro y cinco años.

Finalmente, nos hemos inclinado por un producto que ha sido creado originalmente en inglés pero traducido al español⁵. Se trata de una serie británica de dibujos animados infantiles llamada *Peppa Pig* que en la actualidad goza de gran popularidad a nivel internacional. Al ser un producto de tanto éxito, encontramos también una infinidad de recursos que lo completan aparte de los dibujos animados. Los vídeos, a diferencia de los de *TEO*, son de una duración razonable (4-5 minutos) y utilizan una lengua asequible acompañada de unas imágenes significativas y de calidad, lo que ayuda a que los niños puedan entender y estén más concentrados durante todo el episodio.

Peppa Pig es el personaje principal y quien da nombre a la serie animada. Es una cerdita muy simpática de 4 años que vive con sus padres, Mamá Pig y Papá Pig, y con su hermano pequeño de dos años, George. A estos cuatro personajes principales les acompañan otros de secundarios, tanto adultos como niños, que se organizan por familias. La característica que todos comparten es que son animales antropomorfos que se comportan y viven como seres humanos. Si Peppa Pig y su familia son cerditos, las demás familias son ovejas, perros, liebres, cebras, gatos y elefantes, entre otros.

4.3.3.2. PROGRAMACIÓN DEL CURSO

Una vez escogidos los personajes que van a funcionar como eje central, se han seguido los pasos específicos que propone Selby (2010) para la preparación y la planificación de una enseñanza efectiva que pasa por planificar el currículum, el programa y, finalmente, las sesiones.

.....
5. Existe la traducción al español de España y dos versiones latinoamericanas. Se ha optado por la traducción al español de España por estar destinado el curso a unos aprendices potenciales europeos.

Cuando se diseña un manual de ELE se suele hacer según las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). No obstante, al no existir uno adaptado a las necesidades y particularidades de los niños y al no dirigirnos a un país en concreto, nos encontramos con libertad para seleccionar los tópicos, la lengua relacionada con los mismos, la lengua adicional para la presentación de los temas, los aspectos gramaticales a tratar y el nivel de complejidad del curso.

En primer lugar, elaboramos una lista con los posibles temas que creíamos ser adecuados a partir de los tópicos que cubren los tres niveles de *Oxford Playschool Plus* (los tres niveles), los que propone Alegre (2008: 503) y otros que hemos considerado por pertenecer a la realidad del alumno⁶. Se visionaron y analizaron la mayoría de episodios de *Peppa Pig* disponibles en DVD y se consultaron los libros disponibles actualmente en las librerías y bibliotecas para ver qué temas se podían trabajar con el material existente que incluyeran un nivel de complejidad bajo, un vocabulario sencillo y útil y aspectos gramaticales asequibles para nuestro objetivo.

Una vez realizada la búsqueda, seleccionamos diferentes historias con, por un lado, tópicos adecuados para los niños (los colores, los números, la clase, las partes del cuerpo y las frutas) y, por otro, contenido léxico y gramatical coherente y significativo. Con todo, establecimos un orden lógico de los tópicos para que siguiera una progresión clara y estructuramos el manual, es decir, decidimos de cuántas unidades iba a constar, cuáles se iban a desarrollar y, a su vez, en cuántas sesiones se distribuiría cada unidad. Para ello se ha tenido en cuenta que se trata de un curso extensivo y se ha tomado como media que un año escolar en Europa tiene 37 semanas lectivas, por lo que el número total de unidades y sesiones tiene que cubrir tal necesidad.

No optamos por desarrollar ninguna unidad sobre las festividades, a diferencia de *Oxford Playschool Plus* (2013), por las recomendaciones de Alegre (2008: 530) y Carrillo (2012: 7), quienes recomiendan trabajar las fiestas locales en lugar de las de la cultura hispana. Como el manual se quiere dirigir a un contexto europeo y cada país tiene sus propias fiestas tradicionales y las que podemos compartir se celebran con pequeñas variaciones, se deja al criterio del docente, quien en caso de querer celebrar alguna tendría que desarrollar su propio material.

La creación de cada unidad empezó con la visualización del vídeo o cuento seleccionado y el establecimiento de los objetivos de cada unidad, siguiendo un proceso de selección y estructuración de las tareas según fueran de presentación, de práctica o de producción. Los cuentos los hemos creado a partir de imágenes de los vídeos o, en el caso de ¡George va a la guardería! hemos tomado el libro original (¡George empieza el cole!, 2014) y lo hemos adaptado para la ocasión.

En todas las unidades se explica primero la historia a través de imágenes acompañadas de la narración del profesor porque así tenemos más decisión sobre la lengua que se usa y podemos hacer que la narración tenga más repetición y ponga más énfasis en los aspectos lingüísticos que nos interesan. Como las historias no han sido narradas pensando en un español como LE, proponemos al docente un guion para la narración. Se ha incluido que al final siempre un cuento se diga la rima “y colorín, colorado, este cuento se ha acabado”.

6. Los colores, los números, el recreo (acciones), la ropa, la familia, los alimentos, las frutas, los animales (domésticos, de granja, acuáticos), las partes de la cara y cuerpo, el tiempo meteorológico, los medios de transporte, las estaciones del año, los cinco sentidos, los cuatro elementos, la casa, las formas geométricas y las rutinas diarias (instrucciones, presentaciones, saludos, despedidas, estados de ánimo, etc.).

A continuación, se estructuraron todas las sesiones de las que consta una unidad a través de las rutinas de todas las sesiones de la unidad, en las que se ha tenido muy en cuenta un balance en el nivel de exigencia, de concentración y de movimiento para mantener un nivel de interés alto, la combinación de actividades con niveles de habilidad diferentes y el acrónimo *SPIRAL*. Las rutinas también incluyen variaciones. Por ejemplo, la manera en que se introducen las marionetas varía en la primera unidad y en la tercera. En la primera se guardan dentro de una bolsa y los niños tienen que sacarlas de dentro y en la tercera se esconden en lugares diferentes de la clase y los niños tienen encontrarlas.

En cuanto a las canciones, hemos tenido bastantes dificultades a la hora de encontrar canciones apropiadas para el contexto que nos ocupa. Las soluciones que hemos encontrado han sido varias. Hemos adaptado algunas canciones a partir de la melodía original y cambiado la letra o hemos tomado las canciones directamente de las que se usan en educación infantil o del episodio de *Peppa Pig* seleccionado. Ninguna de las canciones ha sido creada específicamente para la enseñanza de ELE. Las canciones resultantes son diez que presentamos divididas según si son para las rutinas, las unidades o adicionales. A continuación pasamos a detallarlas⁷:

CANCIONES PARA LAS RUTINAS	
<i>Hacemos un corro</i> (Pista 01)	Es una adaptación de <i>Make a circle</i> , de la página web <i>Super Simple Learning</i> . Nos parece una buena manera para empezar la clase porque todos los alumnos tienen que ponerse en corro para cantar y saludarse.
<i>Ssssh, vamos a escuchar</i> (Pista 02)	Es una rutina que se utiliza en educación infantil.
<i>Vamos a las mesas</i> (Pista 03)	La música es la de la canción <i>Vamos a la cama</i> de la familia Telerín que se emitió en TV1 y que tuvo un gran éxito. Hemos escrito una letra para, en lugar de irse a la cama, ir a las mesas para hacer.
¡Vamos a recoger! (Pista 04)	Es una rutina que se utiliza en educación infantil.
¡Adiós! (Pista 05)	Es una canción original que ofrece un portal de música llamado <i>Mi cajita de música</i> y está especializado en el entretenimiento, la educación y el desarrollo psicomotriz de niños entre 0 y 6 años. En la página web no especifican si las canciones son para un grupo meta hispanohablante pero se deduce que sí.
UNIDAD 1: LOS COLORES DEL ARCOÍRIS	
<i>Cuando llueve y hace sol</i> (Pista 07)	Es la canción que canta Peppa Pig en el vídeo <i>El arcoíris</i> . Hemos añadido una pequeña coreografía para incluir la acción.

.....
7. El CD con las canciones no está disponible.

UNIDAD 3: ¡HACEMOS BATIDOS DE FRUTAS!	
<i>El baile de las frutas</i> (Pista 09)	Es una adaptación de una canción en español con el mismo título. La música sigue siendo la misma pero la letra se ha modificado. Por ejemplo, se ha cambiado un tiempo futuro (vamos a bailar el baile de la fruta que a ti te gustará) por el presente (vamos a bailar el baile de las frutas que a ti te gustan más). También se ha limitado el número de frutas que se trabajan específicamente en la unidad y se ha añadido el artículo correspondiente en todas las cosas (la versión original no era consistente con el uso del artículo).
CANCIONES ADICIONALES	
<i>Sí y no</i> (Pista 06)	Forma parte del disco <i>Canciones Para Aprender 0-3 Años (Vol. 1)</i> de Damàris Gelabert, una pedagoga, musicoterapeuta, autora y cantante especializada en canciones infantiles.
<i>Arriba y abajo</i> (Pista 08)	Es una canción original que ofrece el portal de música <i>Mi cajita de música</i> .
Tengo dos manitas (Pista 10)	Es una canción original del canal de Youtube <i>Babyradio</i> .

Figura 12. Propuesta de canciones para *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia*

Para seleccionar los juegos más adecuados se ha revisado bibliografía sobre el tema (Lewis y Bedson, 1999; Selby 2010; Vernon, 2012), aparte de los que se proponen en *Oxford Playschool Plus* (2013). En todos los casos se trata de juegos pensados para la enseñanza de la lengua inglesa pero los hemos adaptado. También hemos introducido juegos más tradicionales o clásicos como el teléfono o el bingo. La intención que siguen los juegos es que en las primeras sesiones se basen más en la comprensión auditiva y que sirvan para presentar el vocabulario y empezar a relacionar la imagen con su significado, para que a medida que avance las sesiones los juegos sean más exigentes y requieran trabajar la destreza de la expresión oral.

En cuanto a la fonética, aspecto que la mayoría de autores de ELE para niños coinciden en remarcar la inclusión de actividades para la concienciación y mejora de la pronunciación, le hemos otorgado su propio espacio en la sesión y no como una actividad de relleno para los últimos minutos de clase. Hemos tomado como referencia las propuestas de Alegre (2008: 531-535), quien da importancia no solo a los elementos segmentales de la lengua sino que también a los suprasegmentales (ritmo, acentuación y entonación). En nuestra propuesta hemos escogido algunas de las actividades más sencillas (actividades de motricidad buco-facial y de ritmo) para iniciar a los niños en la ejercitación de la fonética y a medida que avanzara el manual se iría añadiendo dificultad. El artículo de Alegre (2008) se basa en su experiencia en la docencia de español a niños alemanes, por lo que también propone actividades específicas para la correcta pronunciación del fonema /r/ que no existe en alemán. En consecuencia, nos parecería interesante que se incluyeran en los manuales de ELE para niños, ejercicios de foné-

tica enfocados a la correcta pronunciación de ciertos fonemas y basados en estudios sobre qué sonidos los hablantes de una lengua en particular tienen más dificultad para articular. Sin embargo, resulta difícil la inclusión de tales especificidades en un manual que tiene como grupo meta un alumnado europeo sin identificar, por lo que se debería hacer una recopilación de los fonemas propios de la lengua española que en general presentan una mayor dificultad.

Para incluir el componente afectivo y trabajar la educación emocional, la cual creemos y hemos argumentado que es muy necesaria. Para ello se han incluido las marionetas de los cuatro personajes principales de la serie para que los niños creen un vínculo, aparte de con el profesor. Se han incluido pegatinas especiales para recompensarlos, y la inclusión de un espacio en donde puedan evaluar cómo ha sido su comportamiento durante la sesión y expresar cómo se han sentido para que desde pequeños sean responsables de sus actos y se acostumbren a expresar sus sentimientos. En las unidades que se han desarrollado, se trabaja contento y triste pero se prevé que la lista de emociones se vaya ampliando a medida que avance el curso (cansado, hambriento, tímido, etc.).

Hemos querido incorporar también la enseñanza a través de los sentidos, es decir, añadir el aspecto multisensorial. Por ejemplo, al sacar las marionetas de la bolsa para saludarlas, se ha incluido en la guía didáctica una indicación para el profesor para que les explique que las marionetas son muy suaves mientras los niños tienen la oportunidad de tocarlas. En la unidad 3 se trabajan las frutas. En consecuencia, proponemos en la guía didáctica que, en lugar de utilizar las tarjetas de vocabulario en una sesión, el profesor utilice frutas de verdad para que los niños las puedan ver, tocar, oler y degustar.

La figura del ayudante se añadió a partir de Pérez Esteve y Roig Estruch (2004) por el potencial que tiene para el manejo de la clase y por ser una oportunidad única para trabajar específicamente con un niño la expresión y comprensión. Se le ha dotado de más protagonismo que el que proponen los autores.

Para la elaboración de las fichas se ha tomado como punto de referencia las que *Oxford Playschool Plus* incluye por su adecuación a las capacidades y habilidades de los niños, por ejemplo con el trabajo de la motricidad fina. Los requerimientos de las fichas son colorear, relacionar, repasar las líneas de puntos, identificar diferentes objetos, recortar, identificar los números y colorear del color correspondiente. Su diseño ha sido un tanto difícil por quererlas hacer visualmente atractivas y no dominar las herramientas de edición de imágenes.

Una vez elaborado todo el material, hemos procedido a la creación de la guía didáctica. Hemos tenido en cuenta también los trabajos de Lara González (2013b, 2013c, 2013d). Para ello hemos incluido los apartados y características que una guía útil debe tratar, hemos propuesto cómo deberían ser diferentes cuestiones como las instrucciones, la involucración de los padres y la evaluación, entre otras.

Nos parece relevante detenernos a valorar la elaboración de las instrucciones porque representan un *input* rico para el niño. Después de haber analizado el curso de inglés, determinamos que estas eran muy adecuadas porque eran orales, claras, sencillas, precisas y cortas. Por las características de la lengua inglesa, se usa el imperativo que resulta ser muy fácil ya que coincide con el infinitivo y con el *present simple* (salvo la tercera persona) y, además, tienden a ser en su mayoría monosílabos o, en menor frecuencia, bisílabos. Por ejemplo, con estructuras muy simples como las que exponemos en la siguiente tabla a partir del análisis de *Oxford Playschool Plus* y de la recopilación que

hace Selby (2010: 112-113), ya pueden expresar mucho y además, gracias a la repetición ayuda a que de cada vez le resulte más familiar al niño y que con el tiempo se les pueda añadir dificultad.

LAS INSTRUCCIONES EN <i>OXFORD PLAYSCHOOL PLUS A</i>	
Imperativo + <i>please</i>	<i>Sit down, please!</i> <i>Stand up, please!</i> <i>Hold hands, please!</i> <i>Drop hands, please!</i> <i>Make a circle, please!</i>
Imperativo para involucrar (<i>Let's...</i>)	<i>Let's sing a song!</i> <i>Let's play a game!</i> <i>Let's colour a picture!</i>
Frases para indicar el 'ahora' (<i>It's time to + verb</i> <i>It's time for + noun</i>)	<i>It's time to say goodbye</i> <i>It's time to tidy up</i> <i>It's time for lunch</i> <i>It's time for the Hello song</i>

Figura 13. Las instrucciones en Oxford Playschool Plus

En el caso del español el imperativo resulta ser más complejo (en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* aparece a partir del A2). Para establecerlas también hemos tenido en cuenta cómo son normalmente las instrucciones que se usan en un contexto de español como lengua materna en Educación infantil que es el uso del presente de indicativo en tercera persona del plural. No obstante, faltaría contrastarlo con estudios sobre el discurso del profesor en Educación infantil.

LENGUAJE DEL AULA DE <i>APRENDEMOS ESPAÑOL CON PEPPA PIG Y SU FAMILIA</i>	
Presente de indicativo (3.ª persona/plural)	Nos sentamos Hacemos un corro Caminamos despacio Nos damos la mano
va a + infinitivo vamos a + infinitivo	Vamos a cantar Vamos a contar un cuento Vamos a pintar un dinosaurio ... me va a ayudar
Imperativo (+ por favor)	¡Muéstrame el azul, por favor! ¡Dámelo/la, por favor! ¡Búscalos/la! ¡Choca los cinco!

Figura 14. Las instrucciones en Aprendemos español con Peppa Pig y su familia

En cuanto a la evaluación, no se han incluido tareas finales para realizar a modo de evaluación final, ya que se ha apostado por una evaluación global, continua y formativa basada en la observación directa y sistemática por parte del docente. Sin embargo, hemos incluido indicaciones sobre cómo alabar el trabajo de los niños de manera individualizada y a nivel de grupo y cómo corregir los errores según Carrillo (2012: 11-12) y Alegre (2008: 529). Asimismo, es importante recordar a la hora de enseñar y evaluar que el niño puede encontrarse en un período silencioso (Krashen, 1982), en el que ya comprende pero todavía no produce.

A modo de conclusión, lo que se ha pretendido en todo momento es crear un material adecuado a las edades a las que va dirigido, tanto a nivel de dificultad como al hecho de tener presente sus necesidades, capacidades y habilidades. De igual forma, se ha procurado que se trate de una enseñanza-aprendizaje comunicativa, contextualizada y significativa.

5. Descripción y presentación del material didáctico

Una vez explicado cómo ha sido el proceso de creación, nos disponemos a presentar el producto final: *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia*. El curso se divide en un total de seis unidades principales, una unidad de introducción y dos unidades adicionales. Las unidades principales y las adicionales se dividen en seis sesiones. La unidad de introducción solo consta de dos al considerarse una primera toma de contacto con los personajes del curso y las diferentes rutinas que se van a seguir. Las unidades que se han desarrollado son la de introducción, la primera y la tercera, aunque se podrían reubicar una vez desarrollado todo el manual. Entendemos que para la segunda sería adecuado cubrir el tópico de las partes de la cara o del cuerpo. A continuación detallamos los diversos componentes de los que se compone el curso antes de adentrarnos en la descripción de una unidad a modo de ejemplo.

El documento más importante es la *Guía didáctica* (ver Anexo 8.3.), porque en ella se incluye toda la información necesaria para poder utilizar el material, desde los objetivos generales hasta las cuestiones más prácticas, todo ello con el fin de revertir en el aprendizaje eficaz y significativo del alumno. La guía consta de diferentes apartados. En primer lugar, encontramos una introducción sobre el curso para que el docente conozca los objetivos que se persigue, el enfoque metodológico que hay detrás extraído del marco teórico del presente trabajo y la planificación de las unidades. Asimismo, describe cómo son los personajes principales del curso, la importancia de los cuentos y los vídeos alrededor de los cuales se articula cada unidad, las canciones, el vocabulario, los juegos, el manejo de la clase (incluye la evaluación), los pósteres y la participación de los padres.

En la guía se describen los demás componentes que conforman el curso y se remite al material adicional (ver Anexo 8.4.) que el docente necesita para impartir las clases como las tarjetas de vocabulario de las unidades o los pósteres para algunas rutinas. En la mayoría de sesiones hay un espacio dedicado a la consolidación de los objetivos mediante fichas (ver Anexo 8.5.), lo que busca ser también un momento más calmado y que requiere una mayor concentración por parte del alumno. Con el presente trabajo adjuntamos el listado de las canciones que hemos detallado en la descripción del proceso creativo y los vídeos que se van a utilizar⁸. El resto de componentes que conforman el curso son las cuatro marionetas de peluche de los personajes principales, una bolsa para utilizar en las rutinas y algunos juegos, tres cuentos, cinco vídeos, pegatinas de comportamiento, pegatinas especiales de Peppa Pig y su familia y un listado del material adicional que se va a necesitar y que no se incluye.

Se presenta la tabla de contenidos del curso, en donde se detallan los objetivos de las tres unidades desarrolladas y los contenidos lingüísticos. A raíz del análisis de *Oxford Playschool Plus A*, del cual consideramos que era una carencia el no distinguir entre la lengua activa y la pasiva, hemos incluido aquí tal diferenciación. Especificamos, también, las actitudes que esperamos que el alumno adquiera como mostrar interés por la lengua extranjera o tener una actitud positiva hacia los personajes del curso.

Los siguientes apartados se centran en describir cómo es la estructura del curso y de aportar más ideas para el docente a la hora de usar los cuentos (se propone una

.....
8. Los vídeos pueden encontrarse en la versión en DVD de la serie: *La guardería* (temporada 1, episodio 6), *Arcoiris* (temporada 3, episodio 2), *Números* (temporada 3, episodio 25) y *Fruta* (temporada 4, episodio 45).

narración), las canciones (incluimos coreografías) e ideas para dar protagonismo a la figura del ayudante. El cuerpo central de la guía didáctica es describir detalladamente las diferentes sesiones en las que se divide cada unidad didáctica. Se ofrecen instrucciones muy detalladas e incluso ejemplos de cómo debe ser el discurso del profesor. Tal concreción no está pensada para encorsetar la labor del docente. Su objetivo es ofrecer a aquellos profesores de ELE para niños más inexpertos una guía detallada que les aporte seguridad a la hora de ejercer la docencia. Finalmente, se recopilan los juegos que se han utilizado y el lenguaje del aula más importante, y se citan las fuentes de los vídeos, las canciones y las imágenes.

A continuación describimos, a modo de ejemplo, la estructura que siguen todas las sesiones y una unidad de las tres que hemos creado. Por último, presentamos el piloto que se ha llevado a cabo y que ha retroalimentado muy positivamente la propuesta didáctica final.

5.1. EJEMPLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

“Los colores del arcoíris” es el título de la unidad 1, que situamos a continuación de las dos sesiones de la unidad de introducción. Los objetivos principales que persigue son que a través de la historia de la unidad se trabajen los colores del arcoíris, el tiempo meteorológico, las emociones contento/a y triste y los números del 1 al 6. Busca consolidar igualmente los contenidos funcionales tratados ya en la unidad de introducción que son la presentación, el saludo y la despedida.

La unidad consta de 6 sesiones que prácticamente siempre siguen una misma estructura. Dicha estructura es la que viene marcada por las rutinas, que se incluye ya en la unidad de introducción para que los niños se vayan familiarizando desde el principio. Distinguimos en cada sesión cuatro partes diferenciadas y dos opcionales (entre paréntesis):

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN	
EN CORRO	A. ¡Hacemos un corro! B. Me llamo... C. ...
(EL CUENTO / EL VÍDEO)	A. El momento del cuento/vídeo B. ...
(¡A JUGAR!)	A. Juegos variados B. ...
EN LA MESA	A. ¡Vamos a las mesas! B. Ficha C. ¡Vamos a recoger!
¡A JUGAR!	A. Juegos variados B. (Actividades de fonética) C. ...

Figura 15. Estructura de una sesión (elaboración propia)

Una sesión siempre empieza con “En corro”, que incluye todas aquellas rutinas para saludarse y presentarse con la ayuda la canción ¡Hacemos un corro! y el juego de sacar a las marionetas de la bolsa y saludarlas. Además, también se repasan las normas de clase y se hace un pacto conforme las van a cumplir. A continuación llega el momento del cuento o del vídeo que suele tener lugar sobre todo en las primeras sesiones de la unidad, ya que es a través de las cuales que se contextualizan los objetivos lingüísticos y funcionales de la unidad. En las sesiones que no se relata la historia, el espacio se sustituye por diferentes juegos (“¡A jugar!”). Después se va a las mesas para realizar una ficha o una manualidad. Pretende ser un rato más calmado, que requiere una concentración alta, y en el que el docente puede prestar atención de manera individualizada. Una vez recogido todo, entran en escena los juegos. Se proponen diferentes tipos de juegos según en qué fase se sitúe la sesión (presentación, práctica o producción). Por último, llega el momento de la despedida. Los niños evalúan su comportamiento y reciben una pegatina en relación a su actitud, se despiden de los personajes y se canta la canción de despedida ¡Adiós!).

Centrándonos ahora en las sesiones de la unidad “Los colores del arcoíris”, en la primera se introduce el tema con el cuento *El arcoíris* (en la guía didáctica se propone una narración), para realizar después la ficha en la que se trabaja un momento concreto del cuento que es relacionar cada personaje con el coche de su respectivo color. Se incluye un juego de comprensión auditiva para identificar los diferentes colores y los primeros ejercicios para trabajar la fonética de manera más lúdica (actividades de motricidad buco-facial). En la segunda sesión, en lugar de volver a contar el cuento, se visualiza el vídeo *El arcoíris* y se introduce la canción de la unidad (*Cuando llueve y hace sol*) que aparece en el episodio de *Peppa Pig*. Es en esta sesión que se trabaja el tiempo meteorológico (*arcoíris, sol y lluvia*) a través de las tarjetas de vocabulario y una manualidad. En la tercera, en la parte de “En corro” se incorpora una rutina nueva para la observación del tiempo meteorológico con la ayuda de del póster “¿Qué tiempo hace hoy?” (ver Anexo 8.4.). Se vuelve a visualizar el vídeo y en este caso se trabajan los seis colores del arcoíris y más actividades de fonética (motricidad buco-facial). El juego de esta sesión (“¿Qué tarjeta falta?”) exige más por parte del alumno al tener que memorizar las diferentes tarjetas de los colores e intentar producir oralmente los colores. En la cuarta no se visualiza el vídeo y, en su lugar, se hace un juego con las emociones *contenta y triste* a partir del contenido de la historia. Con la ficha y el juego también se busca trabajar los mismos contenidos, aunque de diferente manera (calmada y lúdica). La quinta sesión tiene como objetivo trabajar los números del 1 al 6 de manera explícita e introducir los números del 7 al 10 (hasta el momento se han tratado los números del 1 al 6 de manera implícita con el pacto de clase). Para ello se visualiza el vídeo *Los números* y se realiza una ficha que consiste en repasar la línea de puntos de los números del 1 al 6. Los juegos (“Muéstrame” y “Bingo”) también ponen el foco en la comprensión oral de los números y se incluyen unas actividades de ritmo para trabajar la fonética. En esta sesión, como en la anterior se han trabajado dos emociones, se introduce otra rutina en

el momento de la despedida que consiste en preguntarles cómo se han sentido durante la clase con la ayuda del póster “¿Cómo nos sentimos?” (ver Anexo 8.4.). En este caso se empieza por las dos emociones que se han trabajado y a medida que avance el curso se irán añadiendo más. Por último, en la sexta sesión se engloban y relacionan todos los contenidos de la unidad y los juegos trabajan no solo la destreza de la comprensión auditiva sino también de la expresión oral. En todas las sesiones se incluyen diferentes propuestas adicionales por si las que ya se proponen no son suficientes.

Finalmente, aunque hemos descrito la unidad 1, queremos hacer mención a un hecho diferencial que se da en la unidad 3, ya que por el hilo narrativo de la historia se prestaba más a hacerlo. En la sesión 6 proponemos una pequeña dramatización a partir de la simplificación de una parte de la trama argumental del vídeo *El día de la fruta* para que todos los niños participen y se trabajen los objetivos funcionales y lingüísticos de la unidad a modo de tarea final.

5.2. PILOTAJE DEL MATERIAL

El proceso de pilotaje ha contado con diferentes fases. En primer lugar, se buscaron grupos o sujetos a quienes poderles administrar el material diseñado. Tuvimos bastantes dificultades a la hora de encontrar posibles participantes por quererlo llevar a cabo en Barcelona (contexto de inmersión) y por tratarse de menores. Se barajaron diferentes opciones, la primera de las cuales fue contactar con escuelas privadas internacionales y organizaciones con base en Barcelona para encontrar sujetos que cumplieran las características que buscábamos. La segunda opción fue contactar con diferentes Institutos Cervantes en donde se ofrecían cursos para niños para que fueran los docentes de allí quienes pilotaran el material. No obstante, en ninguno de los dos casos tuvimos éxito. Finalmente, optamos por una tercera opción que, aunque no era la más idónea, nos ha servido igualmente para llevar a cabo el pilotaje y poder incluir mejoras que es, en definitiva, el objetivo de todo pilotaje.

Una vez obtenidos los participantes, nos detuvimos en establecer cómo debía llevarse a cabo todo el proceso de pilotaje. Al carecer de bibliografía sobre cómo se deben pilotar los materiales creados y cómo recoger datos para la retroalimentación del binomio diseño-administración, hemos tomado en consideración los criterios que propone Ezeiza Ramos (2009: 21) al detectar que “en los procesos de pilotaje de nuevos materiales es habitual una combinación de análisis “en uso” y “retrospectivo”, entendiéndolo “retrospectivo” como los parámetros obtenidos a partir de los resultados, tales como la “eficacia”, “eficiencia” o “satisfacción” que pueden producir.

A partir de ello se decidió llevar a cabo un diario para el pilotaje y que consistía en una ficha para facilitar la organización de la información, tener una homogeneidad y, en consonancia con los criterios de Ezeiza Ramos (2009), en la que se favoreciera el análisis sobre cómo había ido el proceso de administración y los resultados, la fecha de la sesión, a qué sujeto o grupo se ha administrado, qué material se ha pilotado, observaciones y posibles propuestas de mejora. En el Anexo 8.6. incluimos una muestra de una entrada.

A continuación pasamos a detallar las características del sujeto y de los diferentes grupos con los que se ha podido pilotar el material y ofrecemos una muestra de algunos cambios muy significativos que hemos introducido la propuesta didáctica que presentamos gracias al pilotaje llevado a cabo.

5.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PILOTAJE Y DEL GRUPO META

El período de pilotaje fue del 26 de febrero al 7 de mayo y se llevó a cabo con diferentes participantes y en localizaciones diversas. Se da una situación un tanto atípica y es que solo ha habido un participante que sí tiene el español como lengua extranjera pero los demás la tienen como lengua materna. Para llevar a cabo un pilotaje significativo, se ha adaptado la secuencia que se quería pilotar a la lengua inglesa ya que los vídeos de *Peppa Pig* también están disponibles en dicha lengua. El motivo no ha sido otro que en cierto punto del pilotaje se tuvo la necesidad de probar determinadas secuencias a nivel de grupo. A continuación incluimos una tabla para ilustrar de manera clara las particularidades de cada participante y la situación del pilotaje:

PARTICIPANTES	
Sujeto 1	Es una niña de 3 años escolarizada en una guardería privada en Barcelona. Su familia es de origen chino y en casa vive en un contexto de no inmersión al tener apenas contacto con el español. En la guardería la lengua vehicular es el catalán. Al inicio del pilotaje no decía ninguna palabra en ninguna de las dos lenguas y sólo parecía entender en algunos casos las indicaciones dadas en catalán. Se estableció que el pilotaje tuviera lugar los martes y jueves de 10:10 a 11 horas en la misma guardería. En total hemos realizado 17 sesiones.
Grupo A	Es un grupo de 7 niños de P2 y P3 que estudian inglés a nivel extraescolar una hora a la semana (martes) en una guardería privada en Barcelona. El pilotaje ha tenido lugar en la guardería y se han realizado 5 sesiones.
Grupo B	Es un grupo de 5 niños de P4 que estudian inglés a nivel extraescolar una hora a la semana (miércoles) en una guardería privada en Barcelona. El pilotaje ha tenido lugar en la guardería y se han realizado 5 sesiones.
Grupo C	Es un grupo de 7 niños de P4 que estudian inglés a nivel extraescolar una hora a la semana (lunes) en un colegio concertado en Barcelona. El pilotaje ha tenido lugar en el colegio y se han realizado 5 sesiones.

Figura 16. Participantes del pilotaje

En el caso de los grupos, las características de los alumnos son variadas, ya que hay algunos que han empezado a recibir clases en inglés durante el presente curso escolar, otros que ya han tenido contacto previo, aunque la mayoría tienen contacto con el inglés más allá de la hora semanal de inglés extraescolar aunque desconocemos la cantidad y la calidad.

Con el Sujeto 1 se han pilotado la mayoría de secuencias didácticas previstas. No obstante, antes de llevar a cabo el pilotaje como tal, hubo un proceso gradual de adaptación muy importante para empezar a crear un vínculo docente-alumno y para que la niña se adaptara a estar con otra profesora y sin sus compañeros durante el rato que los demás iban al recreo. Por otro lado, con los grupos A, B y C no se ha requerido ningún período de adaptación porque son alumnos nuestros, la mayoría desde septiembre del presente curso escolar y algunos desde octubre del 2013.

5.2.2. RESULTADOS

A modo de comentario global, la actitud por parte de los participantes de cara al material creado ha sido muy positiva. Les ha motivado y ha ayudado a su aprendizaje. Con el Sujeto 1 ha resultado ser un reto mayor por no poder usar en momentos clave una lengua común para facilitar ciertos aspectos, por el período de adaptación y por el período silencioso. Asimismo, no ha resultado tarea fácil ni la recogida de datos al estar en juego muchos factores individuales de cada niño ni la retroalimentación, por haber tenido que interpretar las reacciones de los niños. Con todo, valoramos de manera muy positiva el pilotaje que se ha llevado a cabo gracias al *feedback* que nos ha proporcionado y las mejoras que hemos podido incluir. Además, la solución por la que optamos de pilotar los materiales con diferentes grupos de inglés nos ha ayudado a la hora de valorar cómo funcionan las mismas secuencias en diferentes grupos. A continuación pasamos a detallar los cambios más significativos que hemos realizado y que se incluyen en la propuesta final de la guía didáctica (ver anexo 8.3.), el material adicional para el docente (8.4.) y las fichas para los alumnos (8.5.).

Cuando se empezó el período de adaptación con el Sujeto 1 y se detectó la necesidad de probar algunos materiales con los grupos, se desestimó desarrollar la Unidad 2 que tenía como objetivo trabajar algunas partes del cuerpo porque en el caso de los grupos ya era un tema que se había dado y los resultados que obtendríamos no serían tan significativos por lo que se optó por trabajar los alimentos y, concretamente, las frutas porque eran los temas que por el programa se tenían que trabajar durante el mismo período que se llevaría a cabo el pilotaje.

Durante la recopilación de materiales didácticos para incluir en nuestra propuesta y debido a la escasa oferta de recursos propios de ELE, también consultamos materiales específicos que se usan actualmente en Educación infantil. Concretamente nos llamó la atención un cuento titulado *El monstruo de colores* (2012) que está teniendo mucho éxito en las aulas de infantil y que es muy adecuado para introducir la educación emocional en el aula.

Planteamos una secuencia sencilla para trabajar los colores y la educación emocional, mediante el cuento. El cuento viene acompañado de un pequeño texto en cada página que nos propusimos simplificar porque era un tanto difícil. La secuencia se planteó de la siguiente manera:

SECUENCIA DESCARTADA: *EL MONSTRUO DE COLORES*

1. Mostrarles la portada y presentar el cuento.
2. Primera página del libro: señalar los diferentes colores mientras el profesor dice el color. Dejar que sean ellos los que señalen los colores y decirles los colores a medida que vayan señalando.
3. Contar el cuento (animarles a hacer mímica de las diferentes emociones).
4. Después del cuento: disponer diferentes círculos de colores, trozos de papel e hilos de color amarillo, verde, rojo, azul, negro y rosa para que los ordenen en diferentes recipientes.
5. Colorear los diferentes monstruos del color correspondiente, recortarlos (opcional) y pegarlos en el recipiente correspondiente con los que previamente se han ordenado “las emociones”.

Figura 17. Secuencia descartada (El monstruo de colores)

La secuencia se pilotó con el Sujeto 1 y con los Grupos A y B. En ninguno de los casos los resultados fueron los esperados, puesto que hubo una falta de interés a la que se le han atribuido diferentes motivos. El hilo argumental del cuento es un monstruo que se ha hecho un lío con las emociones y una niña le ayuda a ordenarlas. Para hacerlo identifican qué es lo que hacen cuando sienten cierta emoción, por ejemplo, “cuando estás alegre, ríes, saltas, bailas, juegas...” (p. 14). Creemos que el gran potencial del cuento no es una historia narrativa sorprendente sino que la interacción que se puede producir con los niños al preguntarles, por ejemplo, qué es lo que les da miedo o en qué situaciones se sienten tristes. Este potencial del libro se ve mermado por restricciones lingüísticas, ya que aunque son seis emociones que los niños entienden y pueden relacionar con su realidad, no tienen todavía la capacidad para poderse expresar en la LE.

En consecuencia, al final descartamos esta secuencia y convenimos introducir las emociones paulatinamente y a través de las historias de *Peppa Pig*. La secuencia alternativa es la que se ha incluido en la versión final y consiste en trabajar las emociones “contento/a” y “triste” a partir del cuento y del vídeo *El arcoíris* e introducir las dos emociones en la rutina de despedida.

La situación que se ha dado ilustra muy bien lo que expone Cameron (2001). Es frecuente que en la enseñanza de idiomas en estas edades se utilice una metodología que se usa en la enseñanza de la lengua materna por el vacío metodológico que existe en el primer caso y porque la segunda tiene técnicas muy buenas y que funcionan realmente bien con los niños. Lo que deja claro la autora es que tal transferencia de metodología no es un error ya que el aprendizaje basado en temas y el uso de canciones y rimas proviene de allí, lo que sí que se tiene que hacer siempre es una adaptación a los objetivos de aprendizaje de la LE, atendiendo a las demandas y necesidades de los niños y la ayuda extra que puedan necesitar. En nuestro caso, al quererla adaptar a las características de los niños simplificando el cuento, se ha perdido su “magia” y potencial.

A partir de los resultados obtenidos, aunque no hemos desestimado más secuencias significativas, sí hemos incluido modificaciones que a continuación pasamos a relatar.

Después del pilotaje, valoramos que era necesario incluir una sesión más en cada unidad para consolidar y para que tuviera más sentido. Así pues, añadimos la sesión 2 de la unidad 1 a partir de la valoración del pilotaje (ver anexo 8.6.) para trabajar explícitamente el tiempo meteorológico. También se ha incluido la sesión 5 de la unidad 3 porque detectamos que se requería más preparación para realizar la representación.

Los juegos funcionaron bastante bien en general. Lo que sí hemos hecho es incluir pequeños cambios. Por ejemplo, con el juego “Muéstrame” la guía didáctica no especificaba que el docente cerrase los ojos mientras los niños buscaban la tarjeta correcta. Incluimos tal especificación al detectar que en aquellos niños que todavía no conocían muy bien el vocabulario les creaba un poco de presión al tener la mirada del profesor, ver a sus compañeros buscando la tarjeta correcta y ellos no saber muy bien qué hacer. Al bajar el docente la cabeza los niños se pueden ayudar entre ellos y les aporta más seguridad. Por otro lado, dudamos en si incluir o modificar los juegos en que se utilizaban los números porque según el alumno les resultaba asequible o un tanto difícil, al depender en gran medida de lo que avancen en el colegio. Al final optamos por dejarlo al haber una mayoría de niños que sí que era capaz de reconocerlos.

En cuanto a las fichas, se han introducido pequeñas modificaciones para guiar y ayudar al alumno. Al trabajarlas con el Sujeto 1 no se hizo tan clara la necesidad de

incluirlas porque la atención del docente era toda para el alumno y le pudo guiar sin problema. No obstante, al pilotarlas en los grupos se vio la necesidad de incluirlas al no poder atender individualmente a todos los participantes y para facilitar las instrucciones. Por otro lado, algunas fichas se han simplificado (ficha 6) incluyendo una guía de líneas intermitentes porque se observó que, aunque se explicó en la pizarra cómo era una boca contenta y cómo era la triste, tuvieron dificultades para realizar una línea curva. En cuanto a la ficha 11 se incluyen dos niveles de dificultad para que el docente escoja el más adecuado para sus alumnos y poder atender a una posible diversidad de niveles en el aula.

El lenguaje del aula que incluimos en la guía didáctica ha sido también modificado. Con el Sujeto 1 pronto nos dimos cuenta que las preguntas de respuesta más abierta no resultaban útiles si el participante no estaba preparado para producir la respuesta. Por ejemplo, con la pregunta “¿cómo te llamas?” no obteníamos al principio respuesta oral ni ninguna señal que nos indicara que la participante entendía la pregunta. En cambio, cuando cambiamos la pregunta por “¿te llamas (un nombre que no sea el suyo)?”, la participante se rió y contestó negativamente con la cabeza. Al hacerle la misma pregunta unas cuantas veces cambiando el nombre, al final la participante sí que pronunció su nombre. Utilizamos la misma estrategia con los demás grupos y en todos los casos funcionó bien.

También hemos podido pilotar algunas secuencias con la participación de los padres, tal y como se prevé en la guía didáctica. Con el Grupo C hicimos la secuencia de la representación de la unidad 3 (sesión 6) el día de puertas abiertas del centro. Los niños se lo pasaron muy bien participando y la respuesta de los padres fue positiva. De la experiencia creímos conveniente añadir en la guía didáctica algunas observaciones como el cambio de personalidad que pueden tener algunos niños ante la presencia de los padres y es algo que el docente debe tener presente.

A parte de haber obtenido *feedback* para introducir los cambios expuestos hasta ahora, también hemos podido comprobar los resultados favorables de los materiales. En primer lugar, valoramos muy positivamente el haber utilizado una serie de dibujos animados y los personajes que en ella aparecen como hilo conductor porque los niños ya les tienen estima y les produce curiosidad ver los dibujos en otro idioma y que pueden entender. Asimismo, en algunos casos, al haber visto los episodios en su propia lengua materna ha facilitado aún más la comprensión.

En segundo lugar, el componente de la sorpresa y el protagonismo que se les da a las marionetas de Peppa Pig y su familia sobre todo al iniciar y finalizar la clase ha resultado efectivo y ha creado desde el primer momento una atmósfera positiva en el aula.

Por último, la figura del ayudante ha tenido una acogida excelente. A los participantes les ha gustado mucho tener durante una sesión un papel con más protagonismo y más responsabilidad y poder ayudar al docente. Además, ha resultado muy positivo a la hora de potenciar la comunicación significativa en LE entre los alumnos. Las ideas que se incluyen en la guía didáctica para dar protagonismo al ayudante son fruto también del pilotaje.

En conclusión, estamos de acuerdo en lo importante que resulta ser en el proceso de creación de materiales el esquema que propone Lozano y Ruiz Campillo (2009) sobre la retroalimentación que debe existir entre el diseño y la administración. El diario de pilotaje que hemos realizado como herramienta para la reflexión del proceso ha sido también una pieza clave en todo el engranaje. Lo que hemos echado en falta es la valoración de los resultados por parte de otro docente que hubiera tenido un papel más de observador.

6. Conclusiones

Nuestra propuesta didáctica perseguía como objetivo principal diseñar y desarrollar un manual para la enseñanza de ELE a niños de entre 3 y 5 años en un contexto europeo de no inmersión que tuviera la función de iniciar a los niños en la enseñanza para sensibilizarlos progresivamente de la lengua y la cultura. Creemos que hemos alcanzado los fines propuestos al valorar *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia* como un primer contacto con la lengua de calidad, comunicativo, significativo, motivador, auténtico, adecuado al tipo de alumno y basado en aspectos lúdicos que aseguren el aprendizaje. De igual forma, promueve la implicación del alumno, no solo a partir de los elementos lúdicos, sino también a partir de la implicación intelectual que se le exige para la resolución de tareas, la creatividad y la inclusión del fondo afectivo. Con todo, los diferentes participantes del pilotaje han mostrado progresos en el aprendizaje y una predisposición positiva hacia la lengua y la enseñanza.

En cuanto a la presentación del material, consideramos que hemos conseguido elaborar una edición clara y atractiva a nivel estético y de contenido, pese a las limitaciones personales de un conocimiento especializado de diseño, ilustración y música, entre otros. No obstante, en el caso de las canciones centrales de las unidades nos hubiera gustado haber podido crear nuestras propias. Coincidimos con Cano (1997) en relación al esfuerzo editorial que requiere la creación de materiales específicos, completos y atractivos para niños por sus características como aprendientes.

El resultado final de la guía didáctica es muy satisfactorio porque resulta ser un documento muy completo y detallado sobre todo el funcionamiento de la enseñanza y de los diferentes componentes del curso que garantiza el aprendizaje eficaz y significativo del alumno. Asimismo, resulta ser básico para orientar y asistir al profesor. Llegados a este punto nos hubiera gustado que otro docente la hubiera utilizado para enseñar con nuestros materiales para tener una valoración externa sobre su grado de utilidad y claridad y para poder incluir posibles mejoras a partir de los comentarios.

En el proceso nos hemos encontrado diferentes dificultades. Algunas de ellas han sido la falta de modelos de manuales de ELE para niños menores de 6 años y la escasez de materiales en línea de calidad y adecuados comparables con los que se ofrecen en *Super Simple Learning* para disponer de una amplia variedad de recursos a la hora de crear. Otra dificultad ha sido el no poder aplicar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* al no estar adaptado a la enseñanza de niños. Convenimos con Carrillo (2012) en la necesidad de creación de un currículum dividido en tres niveles (de 2-6, 6-12 y 12-16 años).

Aunque muchos coinciden en la importancia de enseñar fonética a los niños de manera lúdica y significativa, nos ha resultado complejo disponer de diferentes fuentes. Para nuestra propuesta nos hemos basado únicamente en Alegre (2008) por dicha carencia de bibliografía acerca de qué aspectos fonéticos del español enseñar y cómo hacerlo para que se adecúen a las características de los niños.

Las características del pilotaje pueden resultar también una limitación del trabajo al no poder haberse llevado a cabo en el mismo contexto y en las mismas condiciones que tenemos por objetivo. Sin embargo, gracias al doblaje de los diferentes episodios de *Peppa Pig* al inglés creemos que hemos suplido en parte la falta de un grupo de aprendientes de ELE. De igual modo, por las particularidades de los aprendientes ha resultado complicado obtener un *feedback* directo y verbal por parte de los niños. La

valoración y la evaluación la hemos hecho a partir de la observación sistemática para comprobar, por un lado, si mostraban una predisposición positiva en clase para participar en todas las diferentes tareas y, por otro, si manifestaban un interés hacia la lengua y el grado de implicación.

Para la realización del presente trabajo nos hemos ayudado de los resultados obtenidos del análisis al manual de inglés *Oxford Playschool*. No obstante, la dirección que creemos que se debe seguir a partir de aquí es estudiar todos los métodos, enfoques y técnicas que se utilizan en educación infantil y analizar cuáles y cómo se podrían adaptar al mundo de la enseñanza de lenguas extranjera a niños pequeños. Por ejemplo, nos gustaría que una posible continuación del proyecto del manual que aquí presentamos fuera mucho más multisensorial y experimental.

Finalmente, el proceso de creación de *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia* ha sido laborioso, intenso y nos ha requerido un gran esfuerzo. Sin embargo, estamos muy satisfechos con el material presentado y los resultados obtenidos. Así pues, con todas las dificultades expuestas consideramos que ha sido un proyecto motivador y representa un paso más hacia un aprendizaje de ELE para niños de 3 a 5 años significativo, adecuado, motivador y coherente.

7. Referencias bibliográficas

- ALEGRE, P. (2008). Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años. *Actas del Programa de Formación de Profesorado de ELE 2007-2008. Instituto Cervantes de Múnich*: 73-86. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2007-2008/05_alegre.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- ARSLAN, K. (2009). Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. <<http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>> [consulta: 15, junio, 2015]
- ASHER, J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal* 56, 3: 133-139.
- BLANCO CANALES, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos del español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23: 71-92. <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf>> [consulta: 15, junio, 2015]
- BOSQUE, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Real Academia Española*: 1-18. <http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_o.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- BRUNER, J. S. (1960). *The Process of Education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Massachusetts: Harvard University Press.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMERON, L., y MCKAY, P. (2010). *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- CANO, A. (1997). Los niños y el español como LE: todo por descubrir. *Frecuencia L*, 5: 38-41. <http://api.ning.com/files/agg6MtdmQC289pWpxjR8W37jsiEWE6LaGkf7OVSm5YaTKGbjU7uXH0oqbSyUY4tI*CcJUXb8mG1RH*YbEgEofdw3eZvpR25P/Losniosyelpaolcomolenguajextranjera1.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- CARRETÉ ORTEGA, M. (2014). *La comprensión auditiva en los manuales de ELE para niños*. Memoria final de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y L2. IL-3 Universidad de Barcelona. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-31-mireiacarreteortega.pdf?documentId=0901e72b81b4476b>> [consulta: 15, junio, 2015]
- CARRILLO, R. (2012). La enseñanza del español a niños. *III Encuentros TodoELE*: 1-13. <http://www.todoele.net/encuentros/3_sesion5_texto.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- CONSEJO SOCIAL EUROPEO (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD e Instituto Cervantes.
- CORDERO SEVA, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza del español para niños*. Madrid: Arco Libros.
- CORTÉS MORENO, M. (2002). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *Glosas Didácticas*, 8: 1-14. <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- CUNNINGSWORTH, A. (1998). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- EDELENBOS, P; JOHNSTONE, R. y KUBANEK, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. <http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]

- ESPAÑA. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4: 474-482 [consultado 3 marzo 2015]. Consultado en (15 de junio de 2015): <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>> [consulta: 15, junio, 2015]
- EURYDICE (2012). *Key Data on Teaching Languages in Europe 2012* <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- EUSEBIO, S. (2014). *Español para niños (LdeLengua, 79)* [podcast]. <<http://leledelengua.com/lde-lengua-79-espanol-para-ninos/>> [consulta: 15, junio, 2015]
- EZEIZA RAMOS, J. (2007). Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lenguas. *Actas del Segundo Congreso Virtual sobre E/LE*, volumen I: 127-140.
- EZEIZA RAMOS, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *marcoELE*, núm. 9: 1-58. <<http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>> [consulta: 15, junio, 2015]
- HALLIWELL, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. 2th Edition. Harlow: Longman Groupág.
- HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd Edition. Harlow: Longman Groupág.
- HARMER, J. (2010). *How to Teach English*. 6th Edition. Harlow: Pearson Longman.
- HATCH, E., y BROWN, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan-curricular/default.htm> [consulta: 15, junio, 2015]
- INSTITUTO CERVANTES (2014). *El español: una lengua viva*. <<http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>> [consulta: 15, junio, 2015]
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- LARA GONZÁLEZ, F. (2013a). Trabajar con niños en el aula de ELE (I): el componente afectivo. *DidactiRed*. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_13/18022013.htm> [consulta: 15, junio, 2015]
- LARA GONZÁLEZ, F. (2013b). Trabajar con niños en el aula de ELE (II): el comportamiento y la motivación. *DidactiRed*. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_13/22042013.htm> [consulta: 15, junio, 2015]
- LARA GONZÁLEZ, F. (2013c). Trabajar con niños en el aula de ELE (III): el papel del profesor. *DidactiRed*. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_13/17062013.htm> [consulta: 15, junio, 2015]
- LARA GONZÁLEZ, F. (2013d). Trabajar con niños en el aula de ELE (IV): el manejo de la clase. *DidactiRed*. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_13/28102013.htm> [consulta: 15, junio, 2015]
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- LEWIS, G. y BEDSON, G. (1999). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.
- LLENAS, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant Editorial.

- LOZANO, G. y RUIZ CAMPILLO, J. PÁG. (2009). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*, 9. Monográficos: 127-155.
- MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral, UPF. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martn_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4> [consulta: 15, junio, 2015]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004). *Mi primer portfolio (3-7 años)*. <<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/infantil/pelguiadidacticainfantil.pdf?documentId=0901e72b8000449a>> [consulta: 15, junio, 2015]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). *El mundo estudia español*. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudi-aespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>> [consulta: 15, junio, 2015]
- MUÑOZ, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*: 1-21. DOI: 10.1093/applin/amuno24
- PÉREZ ESTEVE, P. y ROIG ESTRUCH, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en Educación infantil y primaria*. Barcelona: Horsori.
- PIAGET, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Nueva York: International University Press.
- PIAGET, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.
- PISONERO DEL AMO, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 1309-1332). Madrid: SGEL.
- REILLY, V. y WARD, S. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- ROTH, G. (1998). *Teaching Very Young Children (Pre-school and Early Primary)*. Madrid: Santillana.
- RUSSO, M. y VÁZQUEZ, M. (2010). Español para niños. *MarcoELE*, 10: 183-193. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.russo-vazquez.pdf> [consulta: 15, junio, 2015]
- SANS, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusobablantes*: 10-22. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm> [consulta: 15, junio, 2015]
- SELBY, C. (2011). *How to help your class learn English*. Wallingford: Yellow House Limited.
- VALE, D. y FEUNTEUN, A. (1999). *Enseñanza de inglés para niños: guía de formación para el profesorado*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERNON, S. (2012). *ESL Games: 176 English Language Games for Children: Make your teaching easy and fun* [Kindle].
- VV.AA. (1996) *National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Nueva York: ACTFL.
- VV.AA. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (espanhol)*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio.
- VV.AA. (2014). ¡George empieza el cole! Barcelona: Beascoa Ediciones.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachusetts: MIT Press.

MANUALES DE ELE PARA NIÑOS

- BEUTELSPACHER, B. (2003). ¡Vamos al cole! (dos niveles). Barcelona: Difusión.
- CANDELA, PÁG.; BANEGAS, G.; ÁLVAREZ CIENFUEGOS, C.; ORTUÑO, E. y ZANÓN, J. (2000). *Una rayuela 1* (dos niveles). Madrid: SGEL.
- CAPARRÓS, C. y BURNHAM, CH. (2009). *Superdrago 1: libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- CAPARRÓS, C. y BURNHAM, CH. (2010). *Superdrago 2: libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- CAPARRÓS, C. y BURNHAM, CH. (2011). *Superdrago 3: libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- CAPARRÓS, C. y BURNHAM, CH. (2011b). *Superdrago 4: libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- HORTELANO, M.^a L.; LORENTE, M.^a J. y GONZÁLEZ, E. (2009). *Colega 1*. Madrid: Edelsa.
- HORTELANO, M.^a L. y GONZÁLEZ, E. (2010). *Colega 2*. Madrid: Edelsa.
- HORTELANO, M.^a L. y GONZÁLEZ, E. (2011). *Colega 3*. Madrid: Edelsa.
- HORTELANO, M.^a L.; GONZÁLEZ, E.; MARTÍNEZ, J. M.^a (2012). *Colega 4*. Madrid: Edelsa.
- HORTELANO, M.^a L. y GONZÁLEZ, E. (2004). *La Pandilla 1*. Madrid: Edelsa.
- HORTELANO, M.^a L. y GONZÁLEZ, E. (2004b). *La Pandilla 2*. Madrid: Edelsa. Lagartos, M.^a L.; Martín HERRERA, M.^a I. y REBOLLO RAMOS, A. (2008). *Entre amigos* (tres niveles). Madrid: SGEL.
- MARÍN ARRESE, F. y MORALES GÁLVEZ, R. (1988). *Los Trotamundos 1*. Madrid: Edelsa.
- MARÍN ARRESE, F. y MORALES GÁLVEZ, R. (1999). *Los Trotamundos 2*. Madrid: Edelsa.
- MARÍN ARRESE, F. y MORALES GÁLVEZ, R. (2000). *Los Trotamundos 3*. Madrid: Edelsa.
- PALOMINO, M.^a DE LOS Á. (2009). *Uno, dos tres... ¡ya!* 1. Madrid: enClaveELE.
- PALOMINO, M.^a DE LOS Á. (2011). *Uno, dos tres... ¡ya!* 2. Madrid: enClaveELE.
- PISONERO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J.; PINILLA, R.; SANTOS, I. y EGUSKIZA, M.^a I. (2008). *Pasacalle 1* (cuatro niveles). Madrid: SGEL.
- RODRÍGUEZ, B.; VALENCIA, L. y CASO, M. (2010). *Clave de Sol 1*. Madrid: Madrid: enClaveELE.
- RODRÍGUEZ, B.; ANTOLÍN, L. y VALENCIA, L. (2014). *Clave de Sol 2*. Madrid: Madrid: enClaveELE.
- RODRÍGUEZ, B.; ANTOLÍN, L. y VALENCIA, L. (2006). *Clave de Sol 3*. Madrid: Madrid: enClaveELE.
- RUSSO, M. y VÁZQUEZ, M. (2006). *A la una..., a las dos, a las tres*. Barcelona: Difusión.
- RUSSO, M. y VÁZQUEZ, M. (2007). *A la una, a las dos, a las tres*. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2003). ¡Vamos al circo! (dos niveles). Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2013). *Clan 7 con ¡Hola amigos!* Madrid: Edinumen.

MANUALES DE INGLÉS PARA NIÑOS

- SELBY, C. (2013). *Oxford Playschool Plus A*. 3.^a ed. Oxford: Oxford University Press.

EPISODIOS PEPPA PIG

- Números (DVD). *Peppa Pig* – Temporada 3 (2013)
- El arcoíris* (DVD): *Peppa Pig* – Temporada 3 (2013)

La guardería (DVD): Peppa Pig – Temporada 1 (2015)
Fruta (DVD): Peppa Pig – Temporada 4 (2014)

MATERIAL MULTIMEDIA

- A guardar* (2012) [audio]. <<https://soniaeducadorainfantil.wordpress.com/category/canciones-para-las-rutinas/>> [consulta: 15, junio, 2015]
- ¡Adiós! [audio]. <<http://www.micajitademusica.com/es/cancion/adios>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Arriba y abajo* (2013) [audio y vídeo]. <<http://www.micajitademusica.com/es/video/arriba-y-abajo>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Clean Up!* (2007) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=1b4gSsoKhIU>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Counting Bananas* (2014) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=Vr-L6q4vbWU>> [consulta: 15, junio, 2015]
- El baile de las frutas* (2013) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=iGQPtIioaro>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Hello!* (2015) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>> [consulta: 15, junio, 2015]
- How's the Weather?* (2014) [vídeo]. > [consulta: 15, junio, 2015] <<https://www.youtube.com/watch?v=rD6FRDd9Hew>> [consulta: 15, junio, 2015]
- I See Something Blue* (2014) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=jYAWf8Y9rhA>> [consulta: 15, junio, 2015]
- I See Something Pink* (2014) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=Asb8Nonz9OI>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Make A Circle* (2010) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=2dhk05i-GnI>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Old McDonald* (2013) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=5oYKonYBujg>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Silencio, silencio* (2012) [audio]. <<http://www.goear.com/listen/e9a6eb7/si-yo-fuera-silencio->> [consulta: 15, junio, 2015]
- Super Simple Learning* (2015) [página web]. <<http://supersimplelearning.com/>> [consulta: 15, junio, 2015]
- SuperSimpleSongs* (2015) [canal de Youtube]. <<https://www.youtube.com/user/SuperSimpleSongs?gl=ESyhl=es>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Tengo dos manitas* (2013) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=tfxYgnVw4Bo>> [consulta: 15, junio, 2015]
- Vamos a la cama "La familia Telerín"* (2011) [vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=MgiJL4izx3g>> [consulta: 15, junio, 2015]

8. Anexos

8.1. LISTADO DE RECURSOS EN LÍNEA

SITIOS WEB [CONSULTA: 1, JUNIO, 2015]	
ELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>RockALingua: Fun Musical Spanish</i> → https://www.rockalingua.com/songs - <i>Spanish Playground</i> → http://spanishplayground.net/ - ¡Aprendo jugando! → http://conchamorenogarcia.es/infantil/ - Canciones infantiles y cuentos clásicos → http://www.aprenderespanol.org/index.html - <i>ELE para niños</i> (blog) → http://www.eleparaninos.com/ - <i>Pequeño ELE</i> (blog) → http://pequenoel.blogspot.com.es/
Educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mi cajita de música</i> → http://www.micajitademusica.com/es - <i>Recursos para educación infantil</i> (blog) → https://soniaeducadorainfantil.wordpress.com/category/canciones-para-las-rutinas/ - <i>Recursos para educación infantil</i> (blog) → http://eduinfantilrecursos.blogspot.com.es/2013/05/canciones-y-retahilas-de-las-rutinas.htm

CANALES DE YOUTUBE [CONSULTA: 1, JUNIO, 2015]	
ELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ELE para niños</i> → https://www.youtube.com/channel/UCQ5Or4GxIjO4o_wRj5FiTiA/feed - <i>Rockalingua</i> → https://www.youtube.com/channel/UCp0EBWJ3eGG7bV8ictf05SQ - <i>Kidsimmersion</i> → https://www.youtube.com/user/kidsimmersion/featured
Educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Babyradio</i> → https://www.youtube.com/user/BabyRadioTV - <i>Trapos TV</i> → https://www.youtube.com/user/traposotv/featured - <i>Toobys Español</i> → https://www.youtube.com/user/ToobysSpanish/featured - <i>Toy Cantando</i> → https://www.youtube.com/user/toycantando/featured - <i>Jelly Jamm</i> → https://www.youtube.com/channel/UCx1LWcAd9dNhMz8GPT_qwbq

8.2. TABLA DE ANÁLISIS DE OXFORD PLAYSCHOOL PLUS A

o. LEYENDA
<ul style="list-style-type: none"> - Un guión (-) → no se ha tenido acceso. - El símbolo Ø → no existe, no aplicable. - Número entre paréntesis → el número que contiene.
i. DATOS IDENTIFICATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Autor/es: Claire Selby - Título: <i>Oxford Playschool Plus A</i> - Datos bibliográficos: Primera edición (2008). Edición analizada (2013). Oxford: Oxford University Press.

- **Otras obras del autor/es:** la autora es la fundadora de la empresa Yellow House English que produce materiales de inglés como lengua extranjera para colegios, televisión y aplicaciones. Algunos de sus manuales son *Baby Beetles* (0-4 años), *Tom and Keri* (3-6 años), *Df and Me* (5-8 años), *Rock English* (7-10 años), *Playtime* (3-5 años), *Hippo and friends* (3-5 años). También ha publicado libros para dar consejos a los padres y una guía para profesores (Selby 2010).

Observaciones: el manual forma parte de un curso que comprende tres niveles de dificultad para enseñar inglés en educación preescolar.

2. SITUACIÓN EDUCATIVA

2.1. Destinatarios

NIÑOS

3 a 6 años	6 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años
X			

2.2. Nivel

A1	A2	B1	B2	C1	C2
X					

2.3. Duración

Intensivo	Trimestral	Cuatrimestral	Semestral	Anual
				X

2.4. Contexto educativo

Educación reglada		Enseñanza no reglada
Infantil	Primaria	X
X		

Observaciones: no se especifica, por lo que se deduce que se puede utilizar de igual manera en contextos de educación reglada como de no reglada, siempre que concuerde con el currículum.

2.5. Programa y situación educativa			
Como asignatura de LE (obligatoria u opcional)	Programas bilingües	Español como L2 en contextos hispanohablantes	Otros
X			Como actividad extraescolar (enseñanza no reglada)

3. ASPECTOS FORMALES

3.1. Material que lo compone				
	Soporte	Calidad	Adecuación ⁹	Funcionalidad ¹⁰
Audio	CD (2)	Alta	Alta	Alta
Vídeo	DVD	-	-	-
Portfolio	∅	∅	∅	∅
Cuaderno de fichas	Papel	Alta	Alta	Alta
Guía didáctica	Papel	Alta	Alta	Alta
CD ROM interactivo	∅	∅	∅	∅
Soporte web de apoyo	Web	Alta	Alta	Medio
Otros:				
Monkey	Peluche	Alta	Alta	Alta
Big Story Books (8)	Papel (DIN A3)	Alta	Alta	Alta
Photocopy Masters Book	Papel	Media	Alta	Media
Flashcards (67)	Papel (resistente)	Alta	Alta	Alta
Pegatinas de premio (240)	Papel adhesivo	Alta	Alta	Alta

.....
9. Adecuación al público al que va destinado (edad, origen, nivel de lengua, etc.).

10. Informa sobre la coherencia del manual y su aspecto global e integrador. Si cumplen una función didáctica (introducir, contextualizar, presentar, soportar contenidos).

pósteres (4)	Papel (DIN A2)	Alta	Media	Media
Teacher's CD-Rom	CD-Rom	-	-	-

3.2. Edición (elementos de diseño)

	De qué tipo	Funcionalidad	Adecuación	Imagen que se transmite	Diversidad sociocultural
Ilustraciones	- Infantiles - A color - Cohesionadas (mismo estilo)	Alta	Alta	- Moderna - Multicultural - Igualitaria	Media
Fotografías	- Escenas y elementos cotidianos	Baja	Media	- Moderna - Cultura inglesa	Baja
Tipografía	Clara (guía didáctica)	Alta (diferenciadora)	Alta	- Claridad	No aplicable
Colores	Vivos (juega mucho con los colores del arcoíris)	Alta	Alta	- Positividad - Vivacidad	No aplicable

Observaciones: las ilustraciones incluyen niños de diferentes etnias (mismo grupo social) y una niña con discapacidad física (en silla de ruedas) que está totalmente integrada en el grupo.

3.3. Estructura, elementos y organización

Partes que lo componen

Presentación	Sí	Cuadro de Programación	Sí
Nº de unidades didácticas	1 unidad de introducción 6 unidades principales 2 unidades extra 3 unidades de festividades	Transcripciones	Sí (lenguaje del aula, canciones y historias)
Glosario	Sí (vocabulario y lenguaje del aula)	Apéndice gramatical	No

Evaluación o autoevaluación	Sí (solo evaluación)	Otros: La guía didáctica también incluye los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos de la Educación infantil - Recorrido por una unidad - Consejos para utilizar el DVD - Consejos para narrar los cuentos - Coreografía de las canciones - Banco de juegos
------------------------------------	-------------------------	---

Estructura de cada unidad

Cada unidad gira alrededor de una área temática. Las unidades se dividen en 8 sesiones (más una sesión de refuerzo y otra de ampliación) que corresponden a una hora lectiva de clase respectivamente. La unidad de introducción consta de 3 sesiones y las unidades de las festividades tienen 2 sesiones en el caso de *Happy Christmas* y una para *Happy Friendship Day* y *Summer holidays*.

En las primeras sesiones siempre se presenta el vocabulario a través de la historia correspondiente a cada unidad y de la canción que le acompaña. A continuación se practica y el vocabulario a través de fichas, juegos, la/s canción/es y el DVD, para luego trabajar algún tema transversal (ampliación de vocabulario). Finalmente, se prepara la representación de la historia que se ha contado al principio de la unidad y se hace una actividad final de repaso del vocabulario. Así pues, sigue el esquema de presentación, práctica y producción (*PPP Approach*).

Secuenciación de cada sesión

Cada sesión se divide, a su vez, en 5 o 6 apartados, de los cuales los que siempre aparecen son el primero y el último (*Hello* y *Bye Bye*). A continuación se incluye una lista de los apartados que aparecen con más frecuencia:

- Hello
- Bye Bye
- The Big Story Book
- La hora de hacer mímica de la canción o de la historia
- La canción del vocabulario
- La actividad del Class Book (ficha)
- ¡Vosotros también contáis el cuento!
- Para presentar el vocabulario con el Pocket Poster
- La práctica del vocabulario
- El chant del vocabulario
- Para practicar el vocabulario con las mini *flashcards*
- Story XXX en el DVD
- La sección interdisciplinaria del DVD
- Para hacer la representación
- La representación
- La hora de las pegatinas
- La hora de estar tranquilos
- Tiempo extra

Cada apartado tiene un tipo de secuenciación que es prácticamente siempre igual aunque se deja espacio a pequeñas variaciones. Por ejemplo, el apartado *Bye Bye* es siempre igual: primero se recoge y ordena al ritmo de una canción y luego se canta la canción de despedida. Otros ejemplos de apartados que siempre siguen la misma estructura son *The Big Story Book* y *La actividad del Class Book*. El apartado *Hello* sigue una misma estructura también (*Hello Monkey!* y *The Routine Poster*) pero se introducen pequeñas variaciones en cada unidad. Es en la primera lección de cada unidad donde se describe cómo se va a secuenciar el apartado a lo largo de toda la unidad.

El apartado de “Tiempo extra” es el que incluye más variaciones porque ofrece una diversidad de ideas para ampliar la lección como fichas adicionales, manualidades y muchos juegos diferentes de presentación, repaso o consolidación.

Relación entre las distintas actividades	Naturalidad de transición	Pertinencia dentro del bloque
Alta	Alta	Alta

4. PROGRAMACIÓN Y TEMAS

En la programación se incluye los objetivos que se pretenden cubrir en cada unidad y el vocabulario que se va a trabajar, tanto el nuevo como el que es de repaso y que ya ha aparecido en unidades anteriores. Consideramos que es bastante apropiado para la edad ya que cubre objetivos reales, como son un número razonable de palabras para aprender y frases sencillas, busca que la participación de los alumnos, la contextualización y la significatividad, enlazar con otras materias, la personalización, la diversión mediante juegos y la creatividad.

Si bien es verdad que promueve la revisión de contenidos, se centra básicamente en los colores y los números, olvidando otras áreas temáticas como las partes del cuerpo, las acciones o la ropa.

Los ejes transversales que trabaja con la lengua (preescritura), las matemáticas (contar), ciencias naturales (por ejemplo, las partes del cuerpo, la alimentación y los seres vivos), educación artística (creatividad, manualidades, etc.).

No obstante, la programación no incluye las áreas nociofuncionales (saludarse, despedirse, etc.) y gramaticales que se trabajan indirectamente en cada unidad a través diferentes canales como son el discurso del docente o los cuentos (*input oral*). A modo de glosario aparece recopilado al final de la guía didáctica el vocabulario (activo y pasivo) y el lenguaje del aula (saludos y despedidas, instrucciones, para felicitar a los niños y diferentes preguntas. La pronunciación tampoco se trabaja a través de actividades que ayuden a la práctica consciente, solo de manera implícita por imitación de lo que oyen.

Los temas principales que se cubren en las unidades son los colores, las partes de la cara (algunas partes del cuerpo son a modo de ampliación), los colores, el proceso de fabricación de la miel (unidad adicional), el patio de recreo (acciones), la ropa, la familia (unidad adicional), la fruta, los animales de la granja, la navidad, la amistad y las vacaciones de verano. Creemos que los temas escogidos son bastante acertados y adecuados a la realidad de un niño. Sin embargo, encontramos una carencia de temas necesarios como, por ejemplo, las emociones para que puedan expresar su estado de ánimo.

4.1. Contenidos lingüísticos

Fonéticos	Gramaticales	Léxicos (campos semánticos)
	<p>- Present simple I'm ... / it's ... / he is ... It's time to... I like... I can (verbo de acción), you can... This is... Here is... ... has/have got... It tastes yummy, he jumps, etc.</p> <p>- Imperativo stand up/sit down, please touch your ... (Now) Let's (verbo de acción)!</p> <p>- Present continuous I'm looking for you I'm helping I'm wearing a hat</p> <p>- Preposiciones (up, down, on, in, inside)</p> <p>- Artículos posesivos (my, your, her, his)</p> <p>- Adjetivos comparativos (bigger than)</p> <p>- Genitivo sajón It's Melody's balloon It's Star's story</p> <p>- Preguntas: Is it/this ...? Yes/No Where is/are...? Who can you see? / Who is it? What is (missing/this)? (sg/pl) What's the weather like today? It's sunny What day is it today? It's Monday, etc. What colour is ...? (sg/pl) What's ... got? What's your favourite ...? How many...? Can you (verbo de acción)?</p>	<p>- Colores - Partes de la cara - Números - Proceso de fabricación de la miel - Patio de recreo - Ropa - Familia - Fruta - Animales de granja - Navidad - Amistad - Vacaciones de verano</p>

Observaciones: los aspectos gramaticales que cubre el manual no aparecen recopilados en la programación y creemos que sería realmente útil para que el docente fuera más consciente de los aspectos gramaticales que cada unidad cubre, aparte de los léxicos, y que se van reforzando al aparecer en diferentes unidades y en contextos diferentes.

5. METODOLOGÍA				
	SÍ	NO	100%-50%	50%-25%
Aprendizaje a través de la escucha	X		X	
Aprendizaje a través de las imágenes	X		X	
Presencia de emociones (excitación, sorpresa, etc.) y humor	X		X	
Enseñanza orientada a la acción	X		X	
Aprendizaje significativo	X		X	
Programación basada en las necesidades del alumno	X		X	
Aprendizaje cíclico	X		X (gr.)	X (voc.)
Contextualización de los contenidos en textos y situaciones de comunicación	X		X	
Actividades creativas	X		X	
Actividades de comunicación que reproducen verdaderos procesos de intercambio de información	X			X
Integración de destrezas	X			X
La L1 como base estructural de referencia y contraste		X		
Presencia implícita y explícita de elementos socioculturales	X			X
Presencia del componente afectivo	X		X	

6. DINÁMICAS Y FORMAS DE TRABAJO	
6.1. Tipología de actividades	
Presentación de contenidos	SÍ
Reflexión y descubrimiento	SÍ
Estructurales	NO
Comunicación dirigidas	SÍ

Comunicación semidirigida	SÍ
Comunicación libres	NO
Juegos	SÍ
Tareas	SÍ

6.2. Dinámicas

	En algunas ocasiones	A menudo	Con mucha frecuencia	Constantemente
Presentaciones y explicaciones			X	
Trabajo individual			X	
Trabajo en parejas	X			
Trabajo en grupos	X			
Trabajo conjunto			X	
Estudio	-	-	-	-

7. DESTREZAS Y COMPONENTES

7.1. Destrezas

Se trabajan principalmente la comprensión auditiva y la expresión oral, lo que consideramos coherente por la edad a la que se dirige. La comprensión auditiva se manifiesta a nivel oral, por ejemplo con la respuesta oral (expresión oral) por parte del alumno, pero también con a través de una respuesta física.

7.2. Enunciados¹¹

Las instrucciones de trabajo que se especifican en la guía docente son siempre orales, en imperativo, claras, sencillas, precisas, cortas. Por ejemplo, algunas instrucciones son *circle six differences* y *open your book*. No obstante, no siempre incluye lo que el docente debe decir y lo deja a su criterio. A continuación incluimos un ejemplo de unas instrucciones que tienen como objetivo que los niños realicen una ficha (pág. 155):

- Muestra a los niños la actividad de la página 42 del *Class Book*. Señala el dibujo de arriba y pregunta *Who can you see?* Haz que los niños respondan *Rocket, Melody, Star and Twig*.
- Explícales que el dibujo de abajo es distinto del de arriba y que tienen que buscar seis diferencias y marcarlas con un círculo.

.....
 11. Instrucciones de trabajo: lengua en que aparecen, claridad y precisión, longitud y dificultad para su comprensión, correspondencia con el nivel de lengua del material, desempeño con otras funciones al margen de la instrucción (enlazar, cohesionar), etc.

- Para mostrarles lo que tienen que hacer, haz un ejemplo: señala el plátano del dibujo de arriba y di *Rocket's got a banana*; a continuación señala la naranja que hay junto a Rocket en el dibujo de abajo y di *Now Rocket's got an orange*; haz que los niños digan los nombres de las dos frutas y traza un círculo a su alrededor.
- Pie a un niño que indique una diferencia más y márcala con un círculo para que a la clase le quede claro qué hay que hacer. Ei. *Circle six differences*.
- Dale a los niños la página 42 del Class Book y lápices. Anímalos a buscar las diferencias ya rodearlas con un círculo.

7.3. Textos escritos. Tipos

- Canciones: NO (guía didáctica)
- Poemas: NO
- Cuentos: NO (guía didáctica)
- Adivinanzas y refranes: NO
- Diálogos: NO (guía didáctica)
- Cartas, postales y notas: NO
- Artículos de prensa o similares: NO
- Textos de divulgación: NO
- Otros: NO

7.4. Textos escritos. Funcionalidad

No aplicable porque el manual no ofrece textos escritos para el alumno, sino que solo al docente y como apoyo de algunos textos orales.

7.5. Textos orales. Tipos

- Canciones: SÍ
- Poemas: NO
- Cuentos: SÍ
- Diálogos: SÍ
- Noticias, anuncios: NO
- Instrucciones: SÍ
- Otros: SÍ (discurso del docente)

¿Son textos auténticos o autenticables? Las canciones y los cuentos (los diálogos aparecen dentro del cuento) no son auténticos, es decir, no han sido creados para niños que tienen el inglés como L1, pero sí podemos considerar que son autenticables.

7.6. Textos orales. Funcionalidad

Introducción de la unidad	Sí
Presentación de los contenidos	Sí
Contextualización contenidos y situaciones	Sí
Trabajo de contenidos fonéticos	Sí (indirectamente)

Trabajo de contenidos funcionales	Sí (indirectamente: saludarse, despedirse, ofrecer ayuda, agradecer, etc.)
Trabajo de contenidos socioculturales	NO
Observaciones:	

7.7. Ficha

Objetivos	Frecuencia y ubicación	Funcionalidad	Formato
colorear, repasar, relacionar, laberinto, dibujar, cortar, series, hacer un círculo	Unidad de introducción: 2 U1-U6: 6 cada una UPlus: 6 cada una Happy Christmas: 2 Friendship day: 1 Summer Holidays: 1 En la parte central de la clase (puede aparecer como tercer, cuarto o quinto apartado)	Momento de concentración individual ausencia de movimiento trabajar algunas competencias (ej. motricidad fina) practicar el vocabulario	Papel

8. GUÍA DIDÁCTICA

La utilización de la guía didáctica resulta bastante práctica porque está bien organizada y es clara. Además, en el apartado de “Tiempo extra” incluye muchas ideas para hacer en clase también que son más originales y creativas para sorprender a los niños. Le faltaría un apartado con los contenidos gramaticales que se tratan específicamente en cada unidad. Se echan en falta actividades o ideas adicionales para aquellos niños que terminan antes o están más avanzados.

9. INVOLUCRACIÓN DE LOS PADRES

Se intenta involucrar bastante a los padres haciendo que los niños se lleven lo que se ha hecho en clase a casa o también invitándoles a las representaciones. Además, la página web se dirige principalmente a los padres. En ella pueden encontrar la descripción del curso, una guía sobre cómo ayudar a sus hijos, un resumen de la lengua que se trabaja, las canciones, las *flashcards*, juegos, fichas y material adicional como salvapantallas.

<https://elt.oup.com/student/oxfordplayschool/?cc=global&sellLanguage=en>

8.3. GUÍA DIDÁCTICA

ÍNDICE

8.3.1. Sobre Aprendemos español con <i>Peppa Pig</i> y su familia	73
8.3.2. Los componentes de Aprendemos español con <i>Peppa Pig</i> y su familia	77
8.3.3. Tabla de contenidos de Aprendemos español con <i>Peppa Pig</i> y su familia	79
8.3.4. Recorrido por una unidad de Aprendemos español con <i>Peppa Pig</i> y su familia	82
8.3.5. Ideas para utilizar las canciones	83
8.3.6. Ideas para narrar los cuentos	86
8.3.7. Ideas para dar protagonismo al ayudante	88
8.3.8. Banco de juegos	95
8.3.9. Lenguaje del aula	97

8.3.I. SOBRE *APRENDEMOS ESPAÑOL CON PEPPA PIG Y SU FAMILIA*

Aprendemos español con Peppa Pig y su familia es un curso para niños y niñas¹² de entre 3 y 5 años que tiene como objetivo introducirles a la enseñanza del español como lengua extranjera de un modo divertido, motivador, comunicativo y estimulante a través de los diferentes componentes que ofrecemos. El curso gira alrededor de los personajes de la serie de dibujos animados *Peppa Pig*, que goza actualmente de un gran éxito a nivel internacional. De la mano de *Peppa Pig* y su familia se propone una enseñanza adaptada no solo a los intereses, las capacidades físicas y mentales y las habilidades vitales que tienen o que están intentando desarrollar, sino que también a los principios morales y sociales que se deben fomentar en estas edades.

El curso propone una metodología que beneficia los tres canales a través de los cuales los niños aprenden de manera natural: el visual, el auditivo y el kinestésico. Así pues, potenciamos el aprendizaje a través de dichos canales gracias a los cuentos, videos, canciones, imágenes y actividades que se incluyen. El aspecto lúdico está muy presente al ofrecer una multitud de juegos y actividades creativas y dinámicas. Se incluyen actividades específicas para trabajar la pronunciación mediante de actividades distendidas que favorecen la concienciación y la correcta pronunciación.

Asimismo, la guía didáctica ofrece una diversidad de recursos y técnicas para que el docente tenga suficiente material para ser flexible y pueda adaptar las sesiones que proponemos al contexto específico del aula y los alumnos.

El curso se divide en un total de seis unidades principales y dos unidades adicionales. Los temas que tratan forman parte de la realidad cotidiana del niño, por lo que le son muy cercanos y significativos. Se incluye también una unidad de introducción para que los niños se familiaricen primero con las diferentes rutinas que proponemos, lo que les aportará una buena dosis de seguridad, a la vez que se podrá incluir el factor de la sorpresa.

La guía didáctica incluye una breve descripción de todos los componentes que conforman *Aprende español con Peppa Pig y su familia*, las tablas con los contenidos que se trabajan en cada unidad, una explicación sobre el funcionamiento de una unidad, ideas para utilizar las diferentes herramientas, un banco de juegos y, finalmente, un listado con el lenguaje del aula que aparece con más frecuencia. A continuación pasamos a explicar detalladamente los elementos más importantes que conforman el curso.

LOS PERSONAJES

Como ya indica el nombre *Aprende español con Peppa Pig y su familia*, el curso se centra principalmente en la cerdita Peppa y en su familia. También aparecen otros personajes secundarios como los amigos de Peppa, su profesora y la Sra. Rabbit. Los personajes se pueden relacionar con los roles tradicionales de una familia.

Peppa, el personaje principal del curso, es una cerdita de 4 años muy simpática, curiosa, un poco traviesa y, a veces, un poco mandona. Le gusta mucho saltar en los charcos de barro, jugar con su peluche, ir a la guardería y disfrazarse. George es el hermano pequeño de Peppa de 2 años y casi siempre aparece acompañado del Sr. Dinosaurio, su

.....
12. Para evitar el uso constante y cargado de la barra (*el/la profesor/a, los/las niños/as*, etc.) y el abuso de términos colectivos (*profesorado, alumnado*) se va a utilizar a partir de ahora el masculino singular y plural en su uso no marcado.

juguete favorito. Mamá Pig y Papá Pig son los padres de Peppa y George. Mamá Pig suele trabajar desde casa mientras cuida a Peppa y a George y sabe cocinar. En cuanto a su personalidad es paciente y responsable. Papá Pig es arquitecto, está un poco gordo y no muy en forma. Además, se distrae con facilidad y es un tanto olvidadizo. Otros miembros de la familia que aparecen de manera más esporádica son el Abuelo Pig y la Abuela Pig, que son los abuelos de Peppa por parte de madre.

Los demás personajes secundarios que aparecen en los cuentos y vídeos son varios y están representados por diferentes animales. La Sra. Rabbit es una liebre¹³ que entra en escena en muchos episodios y parece tener diferentes trabajos al mismo tiempo, como vendedora de helados, asistente en el supermercado, enfermera y conductora de autobús, entre otros. Madame Gazelle es otro de los personajes adultos que suele aparecer y es la maestra de Peppa. Los compañeros de clase de la protagonista son varios: Suzy Oveja (la mejor amiga de Peppa), Pedro Pony, Zoe Cebra, Danny Perro, Candy Gata, Freddy Zorro, Rebecca Liebre, Emilia Elefante y Edmond Elefante.

LOS CUENTOS Y LOS VÍDEOS

Las historias que se relatan a través de los cuentos y los vídeos son el eje central de *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia* porque para los niños representan un factor importante para la adquisición, no solo de una lengua extranjera, sino que también de la propia lengua materna y ayudan a su desarrollo cognitivo.

El objetivo que persiguen es el de situar los objetivos lingüísticos de las unidades en un contexto que los alumnos puedan relacionar porque les son familiares, por lo que la exposición de los niños al español se da en un contexto natural. Las historias no solo persiguen objetivos lingüísticos, sino que también buscan que sean del interés del niño, que tenga un contenido emocional, que las imágenes sean claras y significativas, si hay humor y si enseñan diferentes valores como el agradecimiento, la amistad, el respeto o la solidaridad. Una característica común es que se repiten determinadas estructuras o vocabulario por lo que facilita el aprendizaje.

En este curso se propone contar una misma historia primero mediante la narración más simplificada que hace docente apoyándose en las imágenes del cuento y después, una vez los alumnos ya la conocen, se vuelve a contar la misma historia a través del vídeo que tiene un nivel de lengua mayor. Así pues, la misma historia se cuenta un mínimo de dos veces, aunque normalmente tres porque se incluye visualizar el vídeo en dos sesiones. Asimismo, las historias, al no trabajarse de manera aislada se prevé que primero se haga una breve presentación y luego se trabaje el contenido de la misma a través de canciones, juegos, fichas, manualidades y representaciones de parte de la historia o haciendo una versión simplificada.

LAS CANCIONES

Las canciones que incluye el curso tienen en cuenta diferentes aspectos como, por ejemplo, si las palabras y frases que aparecen son simples, si tiene una melodía fácil de recordar o si tiene un gancho emocional porque, al igual que las historias, también

.....
13. En la versión inglesa la Sra. Rabbit y su familia son conejos pero en la versión doblada al español *rabbit* se ha traducido por *liebre*.

son un medio a través del cual los niños adquieren la lengua, disfrutan cantando y que pueden seguir cantando fuera del aula.

También se ha tenido en cuenta que las canciones incluyan acciones, por lo que en apartado de “Ideas para utilizar las canciones” proponemos una serie de coreografías sencillas para cada canción.

Las canciones, además, persiguen objetivos diferentes. Por un lado, encontramos las canciones para el manejo del aula, es decir, las que se ocupan de musicalizar y poner letra a las diferentes rutinas como saludarse, despedirse o recoger. Por otro, están canciones que forman parte de cada unidad y que trabajan los contenidos específicos de dicha unidad. Por último, ofrecemos canciones adicionales para trabajar de manera transversal a lo largo del curso.

EL VOCABULARIO

Cada unidad tiene un vocabulario clave que son 6 palabras y una serie de frases simples que se van repitiendo. La lengua se recibe siempre de forma pasiva y repetitiva para que a medida que se avanza en la unidad mediante la repetición el trabajo que se hace con el vocabulario a través de los diferentes juegos y fichas se haga activo, por lo que se sigue un proceso de escucha, imitación, entendimiento y reconocimiento para poder, finalmente, llegar a utilizarla correctamente.

El lenguaje del aula también es una fuente muy rica de *input* y el que aparece en mayor medida se recopila al final de la presente guía docente como “lenguaje del aula”.

El vocabulario que se trabaja específicamente en una unidad, a parte del lenguaje del aula, luego sigue apareciendo a medida que avanza el curso ya que la repetición y la aparición del vocabulario en contextos diferentes es clave para la adquisición.

No obstante, si al finalizar la unidad el niño no produce la palabra de manera activa debemos tener presente que hay un período silencioso y en ningún momento debemos presionar al niño para que produzca lengua, sino respetar el momento y cerciorarse que entiende el vocabulario de manera pasiva.

LOS JUEGOS

Los juegos ofrecen una infinidad de posibilidades e introducen el movimiento físico en el aula, tan importante en los niños. La lista de juegos que se pueden hacer en el aula de lengua extranjera para niños puede ser inacabable pero algunos que aquí incluimos son los que se hacen con las tarjetas de vocabulario, con las marionetas, con el factor de la sorpresa o con otros materiales.

Al tratarse de niños tan pequeños, aparte de introducir y explicar los juegos, se requiere que se jueguen una serie de veces para que los niños sepan finalmente como funciona y sean más ágiles, por lo que es normal que las primeras veces que se introduce un juego no se consiga extraer todo el potencial del mismo. Por último, recomendamos parar el juego mientras aún se están divirtiendo para que cuando se vuelva a jugar al mismo juego en otra sesión tengan ganas de participar.

Al final de la guía, en el apartado “Banco de juegos”, incluimos un listado ordenado alfabéticamente de todos los juegos que aparecen en las diferentes unidades.

EL MANEJO DE LA CLASE

EL LENGUAJE DEL AULA

Aprendemos español con Peppa Pig y su familia está pensado para utilizarse en contextos de no inmersión, por lo que la exposición de los niños al español se reducirá posiblemente al espacio de clase. En consecuencia, cuanto más se use el español en clase, más oportunidades tendrán para aprender y les resultará más fácil.

Al tratarse de niños tan pequeños, a veces se puede e incluso debe recurrir a la lengua materna de los niños por temas de comportamiento o en situaciones que el docente crea que está realmente justificado. Es muy importante también recompensar a los niños, no solo con pegatinas especiales, sino que también a través de palabras de felicitación y apoyo.

LAS RUTINAS

Las rutinas combinan la seguridad de lo familiar y la excitación por lo nuevo, facilitando, también, el aprendizaje del niño y el manejo de la clase. Las rutinas se estructuran a lo largo de la sesión, desde el inicio para saludarse hasta el final con la despedida, pasando por los espacios dedicados al juego o a los trabajos que requieren más concentración como las fichas. En el apartado “Recorrido por una unidad de *Aprende español con Peppa Pig y su familia*” se detallan más.

El curso también incluye algunas técnicas para enriquecer las rutinas como es la figura del ayudante. Su función principal es que el docente no tenga demasiado protagonismo a la hora de manejar la clase y que, una vez que los niños conozcan las rutinas, se deje espacio para que tengan un papel de cada vez mayor. El docente también puede desarrollar sus propias técnicas para que esto ocurra. Por ejemplo, si se pasa lista, una vez que los niños conozcan la mecánica, se les puede implicar más haciendo que el primero de la lista pregunte por la asistencia del segundo (¿dónde está ...? o ¿ha venido ...?) para que luego este último pregunte por el tercero y así sucesivamente.

LAS CANCIONES DE TRANSICIÓN

Como ya se ha indicado anteriormente, el curso incluye canciones para las diferentes rutinas, lo que ayuda al manejo de la clase porque, una vez los niños conozcan las canciones, sabrán no solo que hay un cambio actividad, sino que también sabrán que es lo que viene a continuación.

LA EVALUACIÓN Y LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES

En cuanto a la evaluación, apostamos por una evaluación global, continua y formativa basada en la observación directa y sistemática por parte del docente de los aprendizajes adquiridos por parte del niño. Hemos incluido indicaciones para el docente para alabar el trabajo de los niños de manera individualizada y a nivel de grupo. Asimismo, para la corrección de los errores aconsejamos hacer como si no se oye lo incorrecto pero, en cambio, premiar lo correcto.

LOS PÓSTERES

El curso incluye cuatro pósteres que pretenden ser un apoyo visual, ofrecer una oportunidad de interacción y tienen diferentes intenciones.

El póster ¿Cómo nos portamos en clase? y ¿Qué tiempo hace hoy? se utilizan al inicio de la clase para recordar las normas de clase y para observar el tiempo atmosférico. ¿Cómo nos sentimos? aparece hacia el final de la sesión y es una introducción a la educación emocional en la lengua extranjera para que los niños se vayan acostumbrando a expresar cómo se han sentido durante la clase. Se empieza con las emociones de tristeza y alegría, para luego ir introduciendo otras a medida que vaya avanzando el curso.

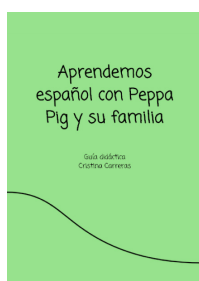
Por último, encontramos el poster de los números y los colores que tiene una intención más diferenciada de los anteriores ya que se utiliza para hacer juegos.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

El curso también incluye diferentes espacios para que los padres estén involucrados en todo el proceso del aprendizaje de sus hijos ofreciéndoles su apoyo y ánimo, lo que será muy importante para la motivación y el éxito del niño. Por ejemplo, los niños se pueden llevar a casa las fichas que se trabajan en las sesiones pero la guía didáctica también incluye recomendaciones como colgar las fichas en un lugar específico del aula bajo algún título como, por ejemplo, “Nuestro primer día de clase” para que al llegar los padres los niños se lo puedan enseñar dentro del contexto del aula. Algunas manualidades están pensadas para que como finalidad última sirvan para decorar el aula y hacerla más acogedora y personificada, pero para que los niños también puedan enseñar a los padres lo que han creado ellos.

Por último, también se puede invitar a los padres a asistir a las representaciones del cuento de la unidad. El docente debe elegir si prefiere ir invitando a los padres a todas las representaciones o más al final del curso para tener más tiempo de conocer a los niños. No cabe olvidar que cuando los participan los padres, aunque sea en calidad de espectador, los niños se pueden mostrar diferentes a como son normalmente durante las clases. Algunos pueden volverse más tímidos y dejar de participar por vergüenza o miedo a equivocarse, otros se pueden despistar más y otros pueden volverse más revueltos para mostrar la atención.

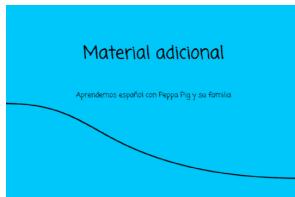
8.3.2. LOS COMPONENTES DE *APRENDEMOS ESPAÑOL CON PEPPA PIG Y SU FAMILIA*¹⁴



Guía didáctica

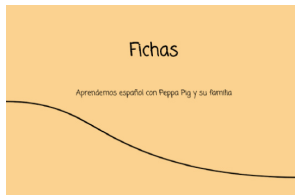
- Introducción: metodología y objetivos del curso
- Componentes del curso
- Tabla de contenidos
- Ideas para utilizar las diferentes herramientas
- Banco de juegos
- Lenguaje del aula
- Fuente de las imágenes utilizadas

.....
14. Se han omitido intencionalmente las imágenes de diseños y productos comerciales que pertenecen a la marca registrada *Peppa Pig*.



Material adicional para el docente

- Tarjetas grandes de vocabulario para cada unidad
- Pósteres
- Material para la representación (U3)



Fichas para el alumno

- 12 fichas para las unidades desarrolladas
- Tarjetas pequeñas de vocabulario para cada unidad

Marionetas

- Las marionetas de los personajes principales: Peppa Pig, George, Mamá Pig y Papá Pig
- Son de peluche y hablan español

Bolsa

- Se incluye una bolsa de tela para utilizar en las rutinas y algunos juegos.

Cuentos

- ¡George va a la guardería!, adaptado del original ¡George empieza el cole!
- *El arcoíris*
- ¡Hacemos batidos de frutas!

Videos

- *Cabecera de la serie*
- *La guardería*
- *El arcoíris*
- *Los números*
- *Nos vamos a la compra*
- *El día de la fruta*



CD (10 Pistas)

- Canciones para las rutinas
- Canciones de las unidades
- Canciones adicionales



Pegatinas de comportamiento

Pegatinas especiales de *Peppa Pig* y su familia

Material adicional no incluido:

Pinturas, acuarelas, plastilina, tijeras, hilo, pegamento, pajas de colores, pegatinas de colores, palos de madera, vasos de plástico, etc.

8.3.3. TABLA DE CONTENIDOS DE *APRENDEMOS ESPAÑOL CON PEPPA PIG Y SU FAMILIA*

UNIDAD DE INTRODUCCIÓN: ¡HOLA, PEPPA!			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer a los personajes del curso y relacionarlos con los colores correspondientes - Saludarse y despedirse - Presentarse - Familiarizarse con la estructura de las sesiones y con las canciones de las rutinas - Aprender los objetivos lingüísticos de la unidad - Seguir las instrucciones sencillas y participar en los juegos - Contar el cuento ¡George va a la guardería! - Conocer las normas de clase <p>Extra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar la canción <i>Sí y no</i> - Ver el vídeo <i>La guardería</i> 		
Lengua Actitudes	Activa	Nueva	¡Hola!/¡Adiós! Peppa Pig, (hermano pequeño) George, Mamá Pig, Papá Pig Me llamo... / Nombre dinosaurio, flor verde, azul, rojo, naranja Sí/No Los números del 1 al 6
		Repaso	
	Pasiva	Nueva	¿Quién es? ¿Es ...? ¿Cómo te llamas? Yo soy... Este/a es... ¿De qué color es? ¿Es de color ...? ¿Dónde está...? Cuento: ¡George va a la guardería!
		Repaso	
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar interés por la lengua extranjera - Mostrar una actitud positiva hacia los personajes del curso 		

UNIDAD 1: LOS COLORES DEL ARCOÍRIS

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saludarse y despedirse - Presentarse - Presentar la historia de la unidad a través del cuento - Ver el vídeo - Presentar la canción <i>Cuando llueve y hace sol</i> y practicarla - Presentar y practicar los objetivos lingüísticos a través de las tarjetas y las fichas - Tratar el tiempo meteorológico - Introducir la educación emocional - Repasar y consolidar todo lo que los niños han aprendido durante la unidad y premiarlos con una pegatina especial <p>Extra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar la canción <i>Arriba y abajo</i> - Repasar la canción <i>Sí y no</i> 		
<p>Lengua Actitudes Ejes transversales</p>	<p>Activa</p>	<p>Nueva</p>	<p>arcoíris, hacer sol (sol), llover (lluvia) amarillo, violeta contento/a, triste Los números del 7 al 10</p>
		<p>Repaso</p>	<p>rojo, naranja, verde, azul, coche Los números del 1 al 6 Sí/No Me llamo... / Nombre</p>
	<p>Pasiva</p>	<p>Nueva</p>	<p>suave chocar los cinco ayudante cerrar/abrir los ojos pelota/globo ¿Qué tiempo hace hoy? Cuento: <i>El arcoíris</i> Vídeo: <i>El arcoíris, Los números</i></p>
		<p>Repaso</p>	<p>¿De qué color es? ¿Es de color ...? ¿Dónde está...? ¿Quién tiene...? ¿Quién es? ¿Es ...? ¿Cómo te llamas? Yo soy... Este/a es...</p>
<p>Actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar interés por el tiempo meteorológico - Mostrar interés por las manualidades - Respetarse mutuamente - Mostrar interés por las emociones 		

UNIDAD 3: ¡HACEMOS BATIDOS DE FRUTAS!			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Saludarse y despedirse - Presentarse - Presentar la historia de la unidad a través del cuento - Ver el vídeo <i>Nos vamos a la compra</i> y <i>El día de la fruta</i> - Presentar la canción <i>El baile de la fruta</i> y practicarla - Presentar y practicar los objetivos lingüísticos a través de las tarjetas y las fichas - Expresar gusto - Representar una parte de la historia - Repasar y consolidar todo lo que los niños han aprendido durante la unidad y premiarlos con una pegatina especial <p>Extra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar la canción <i>Tengo dos manitas</i> - Recordar la canción <i>Sí y no</i> - Recordar la canción <i>Arriba y abajo</i> 		
Lengua Actitudes Ejes transversales	A	Nueva	frutas, plátano, naranja, manzana, sandía, frambuesa me gusta me encanta aquí El tiempo meteorológico (hace viento)
		Repaso	Me llamo... / Nombre verde, rojo, naranja, amarillo Sí/No dinosaurio Los números del 1 al 10 brazos, manos pies, cuello, hombros ¹⁵ El tiempo meteorológico (arcoíris, hacer sol, llover, nublado ¹⁶)
	Pasiva	Nueva	escondarse dar un beso ¡Qué bueno/as!, buenísimo, batido, pajita Cuento: <i>El día de la fruta</i> Vídeo: <i>Nos vamos a la compra</i> y <i>El día de la fruta</i>
		Repaso	¿De qué color es? ¿Es de color ...? ¿Dónde está...? ¿Quién tiene...? ¿Quién es? ¿Es ...? ¿Cómo te llamas? Yo soy... Este/a es... ¿Qué tiempo hace? ayudante cerrar/abrir los ojos pelota/globo

.....
15. Se introducen en la unidad 2.

16. Se introducen en la unidad 2.

- Respetar los gustos de los compañeros
- Mostrar interés en la realización de los trabajos manuales
- Mostrarse desinhibido a la hora de actuar delante de los demás
- Mostrar interés por la comida saludable

8.3.4. RECORRIDO POR UNA UNIDAD DE *APRENDEMOS ESPAÑOL CON PEPPA PIG Y SU FAMILIA*

El curso *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia* se organiza en seis unidades principales, una unidad de introducción y dos unidades adicionales. Las unidades principales y las adiciones se dividen en seis sesiones. La unidad de introducción solo consta de dos al considerarse una primera toma de contacto con los personajes del curso y las diferentes rutinas que se van a llevar a cabo.

La estructura de cada sesión es bastante parecida aunque se incluyen pequeñas variaciones para sorprender a los alumnos. Es recomendable seguir regularmente la estructura que propone *Aprendemos español con Peppa Pig y su familia* para que los niños conozcan los diferentes cambios de actividad y el manejo de la clase sea más sencillo.

La estructura de cada sesión está ideada para que se combinen secuencias más pausadas con otras en las que se requiera que los niños estén más activos. El cuadro que se incluye a continuación ejemplifica de manera visual las diferentes partes en que se estructura cada sesión y las posibles variaciones.

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN	
EN CORRO	A. ¡Hacemos un corro! B. Me llamo... C. ...
(EL CUENTO / EL VÍDEO)	A. El momento del cuento/vídeo B. ...
(¡A JUGAR!)	A. Juegos variados B. ...
EN LA MESA	A. ¡Vamos a las mesas! B. Ficha C. ¡Vamos a recoger!
¡A JUGAR!	A. Juegos variados B. (Actividades de fonética) C. ...
CORRO FINAL	A. ¡Adiós!

8.3.5. IDEAS PARA UTILIZAR LAS CANCIONES

Las canciones tienen un papel muy importante en la experiencia de aprendizaje de los niños ya que normalmente les facilitan la memorización del vocabulario mientras se lo pasan bien cantando. A continuación proponemos una serie de coreografías para las canciones del curso para que así los niños no solo aprendan a través del canal auditivo, sino que también a través del movimiento corporal.

CANCIONES PARA LAS RUTINAS

HACEMOS UN CORRO (PISTA 01)	COREOGRAFÍA
<p><i>Hacemos un corro grande, grande, pequeño, pequeño, grande, grande, hacemos un corro pequeño, pequeño, ¡Hola, hola a todos! Hacemos un corro redondo, redondo, redondo, redondo, redondo, redondo, hacemos un corro redondo, redondo, ¡Hola bola a todos! Hacemos un corro con los brazos arriba, arriba, arriba, abajo, abajo, hacemos un corro con los brazos arriba, y ahora nos sentamos.</i></p>	<p>El corro se hace grande. El corro se hace pequeño. El corro se hace grande. El corro se hace pequeño. Todos se sueltan las manos y se saludan moviendo las manos. Se vuelve a la posición inicial y se va dando vueltas todo el rato.</p> <p>Todos se sueltan las manos y se saludan. Se vuelve a la posición inicial y se levantan los brazos arriba y abajo según dice la letra.</p> <p>Se sientan todos.</p>
SSSSSH, VAMOS A ESCUCHAR (PISTA 02)	COREOGRAFÍA
<p><i>Ssssb, vamos a escuchar. Silencio, silencio, si yo fuera silencio, me quedaría así. (x2) Ssssb</i></p>	<p>Nos señalamos las orejas. Hacemos el gesto de silencio (un dedo en vertical delante la boca). Nos quedamos como si fuéramos estatuas, rígidos. Hacemos el gesto de silencio.</p>
VAMOS A LAS MESAS (PISTA 03)	COREOGRAFÍA
<p><i>Vamos a las mesas para trabajar. Sin hacer ruido nos vamos a sentar.</i></p>	<p>Señalar las mesas. Caminar despacio. Se pueden introducir diferentes maneras de ir a la mesa (saltando, volando, a pata coja, etc.)</p>

¡VAMOS A RECOGER! (PISTA 04)	COREOGRAFÍA
<i>A guardar, a guardar cada cosa en su lugar. Sin romper, sin romper que mañana hay que volver.</i>	No hay coreografía porque mientras se escucha la canción se recoge.

¡ADIÓS! (PISTA 05)	COREOGRAFÍA
<i>Adiós, adiós, nos vemos muy pronto adiós, adiós amigos, adiós. Adiós con las manos, adiós, adiós adiós con los pies, adiós, adiós adiós con el cuello, adiós, adiós adiós con los hombros, adiós, adiós. Adiós, nos vemos muy pronto adiós, amigos adiós. (Bis)</i>	Hacer lo que dice la canción.

UNIDAD DE INTRODUCCIÓN: ¡HOLA, PEPPA!

SÍ Y NO (PISTA 06)	COREOGRAFÍA
<i>Sí, sí, sí, ya sé decir, mi cabeza dice sí. Sí, sí, sí, ya sé decir, con mi dedo digo sí. Sí, sí, lo sé hacer, sí, sí, sé decir. Sí, sí, lo sé hacer, sí, sí, sé decir. No, no, no, ya sé decir, mi cabeza dice no. No, no, no, ya sé decir, con mi dedo digo no. No, no, lo sé hacer, no, no, sé decir. No, no, lo sé hacer, no, no, sé decir.</i>	Hacer lo que dice la letra de la canción.

UNIDAD I: LOS COLORES DEL ARCOÍRIS

CUANDO LLUEVE Y HACE SOL (PISTA 07)	COREOGRAFÍA
<i>Cuando llueve y hace sol el arcoíris veo yo arcoíris rojo naranja amarillo verde violeta y azul</i>	Se dan golpecitos con dos dedos en la mano opuesta (lluvia). Se hace un círculo con las manos (sol). Se dibuja un arcoíris en el aire (arcoíris). Se hace la señal de ver (veo yo).

ARRIBA Y ABAJO (PISTA 08)	COREOGRAFÍA
<p><i>Arriba y abajo la pelota va arriba y abajo se moverá y en mi cabeza se parará aquí, aquí está mi cabeza.</i></p> <p><i>Arriba y abajo la pelota va arriba y abajo se moverá y en mis hombros se parará aquí, aquí están mis hombros.</i></p> <p><i>Arriba, abajo arriba, abajo.</i></p> <p><i>Arriba y abajo la pelota va arriba y abajo se moverá y en mi pancita rebotará aquí, aquí está mi pancita.</i></p> <p><i>Arriba y abajo la pelota va arriba y abajo se moverá y en mis pies se parará aquí, aquí está mis pies.</i></p> <p><i>Arriba, abajo.</i></p>	<p>Hacer lo que dice la letra de la canción.</p>

UNIDAD 3: ¡HACEMOS BATIDOS DE FRUTA!

EL BAILE DE LA FRUTA (PISTA 09)	COREOGRAFÍA
<p><i>Vamos todos juntos, vamos a bailar el baile de las frutas que a ti te gustan más.</i></p> <p><i>La manzana, la fresa.</i></p> <p><i>Vamos todos juntos, vamos a bailar el baile de las frutas que a ti te gustan más.</i></p> <p><i>El plátano, la sandía.</i></p> <p><i>Vamos todos juntos, vamos a bailar el baile de las frutas que a ti te gustan más.</i></p> <p><i>La naranja, la frambuesa.</i></p> <p><i>Vamos todos juntos, vamos a bailar el baile de las frutas que a ti te gustan más.</i></p>	<p>Bailar libremente.</p> <p>Señalar la fruta.</p>

TENGO DOS MANITAS (PISTA 10)	COREOGRAFÍA
<p><i>Tengo dos manitas que pueden aplaudir. Tengo dos ma- nitas que pueden aplaudir y tengo dos ojos y una nariz y una boquita para sonreír</i></p>	<p>Hacer lo que dice la canción (tocar con un dedo las palabras que aparecen).</p>

8.3.6. IDEAS PARA NARRAR LOS CUENTOS

El momento de contar un cuento tiene que ser especial porque es una oportunidad para compartir con todos los alumnos una experiencia que es muy familiar para ellos porque desde bien pequeños sus familiares les han hecho. Tiene que ser un momento de relajación, en el que se sienten cómodos y haya un ambiente de curiosidad.

Los cuentos crean como un hechizo en los niños, por lo que es importante que se acostumbren desde el primer día cómo es el procedimiento de contarlos. Al presentar el libro que se va a leer, es recomendable interactuar con los niños pero, una vez se empieza a relatar la historia, es mejor que los niños estén en silencio y expectantes para que se forme el hechizo. No obstante, si se muestran inquietos, se puede cambiar la forma de narración para que sea más interactiva.

El docente tiene que dramatizar a la hora de contarlo para que parezca que los personajes cobran vida. Asimismo, durante la narración es importante también mantener el contacto visual con los niños para involucrarse y captar su atención.

Las imágenes que aparecen en los textos son un gran apoyo visual para que faciliten la comprensión del significado. A parte de dicho apoyo, el docente también puede aportar otros como la mímica, los gestos o la señalización del vocabulario importante para ayudar aún más a que los niños entiendan la historia.

A continuación proponemos una narración para los diferentes cuentos. Al acabar de contar un cuento siempre se utilizará la popular rima: *Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.*

UNIDAD DE INTRODUCCIÓN: ¡GEORGE VA A LA GUARDERÍA!

1	¿Quién es? (señalar los diferentes personajes y que los niños respondan) Peppa y George van a la guardería con Papá Pig en un coche rojo. Es el primer día de guardería de George (como vosotros).
2	George va al cole con un dinosaurio de color verde.
3	Madame Gazelle es la profesora de Peppa y George. Todos están muy contentos por conocer el hermano pequeño de Peppa. (¿Quién es el hermano pequeño de Peppa?)
4	— Se llama George — dice Peppa. — ¡Dinosaurio, grrr! — dice George. — ¡Ja, ja, ja! — todos ríen.
5	George le muestra el dinosaurio a Madame Gazelle. — ¡Dinosaurio, grrr! — ¡Ah! ¡Qué miedo! — dice Madame Gazelle.
6	Todos están sentados en las sillas y escuchan a Madame Gazelle. — ¡Vamos a pintar! — dice Madame Gazelle. Están contentos.
7	Peppa pinta un círculo de color rosa. ¿Qué es?

8	George pinta un círculo de color verde. ¿Qué es?
9	¡Oh! ¡Peppa ha pintado una flor! ¡Qué bonita es la flor! La flor es de color amarillo, rosa y verde. ¡Muy bien, Peppa! ¿Qué ha pintado George?
10	¡Oh! George ha pintado un dinosaurio de color verde (imitar el ruido del dinosaurio). ¡Muy bien, George!
11	Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

UNIDAD I: *EL ARCOÍRIS*

1	¿Quién es? (señalar los diferentes personajes y que los niños respondan) Peppa, George, Mamá Pig y Papá van en un coche rojo. — ¡Vamos a jugar! — dice Papá Pig. — Tenemos que ver un coche de nuestro color. ¿Cuál es mi color? Pregúntales: ¿De qué color es Papá Pig?
2	— ¡Verde! ¡Un coche verde! — dice Papá Pig. Pregúntales: ¿De qué color es Mamá Pig?
3	— ¡Naranja! ¡Un coche naranja! — dice Mamá Pig. Pregúntales: ¿De qué color es George?
4	— ¡Azul! ¡Un coche azul! — dice George. Pregúntales: ¿De qué color es Peppa?
5	Peppa está triste. ¿Dónde está el coche rojo?
6	¡Aquí! ¡El coche de Peppa es rojo!
7	¡Oh! ¿Dónde está el sol? Ahora llueve. Todos están tristes. Pero...
8	¡Qué bien! Comen helados. ¿De qué color son los helados? ¡Ñam, ñam!
9	¡Oh! ¡No llueve! ¡Ha salido el sol! ¡Y el arcoíris! (Se canta la canción <i>Cuando llueve y hace sol</i>)
10	Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

UNIDAD 3: ¡HACEMOS BATIDOS DE FRUTAS!

1	Peppa, George, Mamá y Papá Pig están en el supermercado. Mirad cuántas frutas.
2	Peppa se encuentra con sus amigos. —¡Hola, amigos! —dice Peppa. —¡Hola, Peppa! —dicen todos. —A mí me gustan las naranjas —dice Suzy Oveja. —A mí me gustan los plátanos —dice Emilia Elefante. —A mí me gustan las zanahorias —dice Rebecca Liebre. —¿Qué fruta te gusta más, Peppa? —pregunta Suzy oveja.
3	—Me gustan las manzanas —dice Peppa.
4	—¿Qué fruta te gusta más, George? ¿Los plátanos? ¿Las naranjas? ¿Las manzanas?
5	—A George le gustan las fresas. ¡Qué buenas!
6	—¡Hago batidos de frutas! ¿Quién quiere un batido de frutas? —dice la Señora Rabbit. —¿Qué es un batido de frutas? —pregunta Peppa. —Es una bebida con frutas, ¿quieres uno? —dice la Señora Rabbit.
7	—Sí, por favor, de manzana, frambuesas y plátanos.
8	—¿De qué quieres el batido, George? —pregunta la Señora Rabbit. —¡De fresas!
9	—La Señora Rabbit le prepara un batido de frutas de dinosaurio. ¡Oh! ¿De qué color es?
10	¡Mmmmm, está muy bueno!
11	Peppa y sus amigos también quieren un batido de dinosaurio pero la Señora Rabbit no se acuerda.
12	Freddy Fox huele el batido. El batido tiene un plátano, cuatro fresas, una naranja, una sandía, tres manzanas y dos frambuesas.
13	¡Mmmmm, está muy bueno! ¡Dinosaurio!
14	Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

8.3.7. IDEAS PARA DAR PROTAGONISMO AL AYUDANTE

En cada sesión hay un niño que es escogido siguiendo un orden para ser el ayudante. El objetivo es que ayude al docente en donde pueda ser necesario. La función es evitar que el profesor tenga demasiado protagonismo a la hora de manejar la clase y que se deje un espacio para que los niños se responsabilicen y se impliquen. En principio se ha previsto que en cada sesión haya un solo ayudante. No obstante, si el docente lo cree preferible o si el número de alumnos es elevado se pueden escoger a dos ayudantes por

sesión para agilizar la clase. Para distinguirlos se les puede dar una pegatina especial para que lo lleve durante la clase.

Los ayudantes pueden resolver cuestiones de manejo de la clase (elegir quien es el primero de la fila) o tomar protagonismo en diferentes momentos de la clase. Por ejemplo, al pasar lista, el ayudante puede ser quien elija el color para marcar la asistencia o, al repartir las pegatinas de comportamiento, también se puede encargar de dárselas a los compañeros.

Cuando se trabaja con las fichas, el ayudante puede repartir los cuadernos de fichas. Si ya pueden leer nombres, se les puede dar el cuaderno para que lean el nombre y se lo den a la persona que le corresponda. Si aún no se han iniciado en la lectoescritura, se les puede pedir ¿puedes darle *el cuaderno de fichas/la ficha a...*? ¡*Gracias!* o poner fotos de los niños con su nombre escrito al lado para que se vayan familiarizando. El ayudante, a la hora de realizar las fichas y con la guía del profesor, puede preguntar a los demás compañeros ¿qué color quieres? para que el compañero le conteste y el ayudante le pueda dar la pintura del color que le ha dicho. De esta manera se consigue un momento significativo de interacción en español.

UNIDAD DE INTRODUCCIÓN: ¡HOLA, PEPPA!

SESIÓN 1	
Material	CD: Pistas 1-5 Marionetas: Peppa Pig y George Cuento: ¡George va a la guardería! Ficha 1 Póster: ¿Cómo nos portamos en clase? Pegatinas especiales de Peppa Pig y George Pinturas (preferiblemente acuarelas)
	Tiempo extra: CD: Pista 6 Tarjetas de los personajes: Peppa Pig y George Tarjetas de los colores: rojo, azul, rosa, amarillo y verde

EN CORRO

A. ¡Hacemos un corro!

1. Cuando entren los niños, salúdalos diciendo ¡*Hola!* y ayúdalos a hacer un corro (de pie). Dibuja un círculo en el aire para mostrarles que es el momento de hacer un corro mientras les dices ¡*Vamos a hacer un corro!*
2. Cantáis e interpretáis la canción “Hacemos un corro”. Antes de escuchar la canción, todos los niños tienen que estar de pie y cogidos de las manos (*De pie, nos damos la mano*). Tú también haces el corro con ellos para guiar la coreografía.

B. Me llamo...

1. Una vez sentados, muéstrales la bolsa donde previamente has escondido a Peppa Pig y a George. Crea un poco de ambiente de misterio mientras repites *¿Quién es?* Déjalas tocar el contenido de la bolsa sin que puedan ver qué es. Al final, escoge a uno (por ejemplo, al que parece menos interesado o está más despistado para que se integre en el corro) y anímale para que saque a una de las dos marionetas.
2. En el caso de que saquen la marioneta de Peppa Pig, di *Hola, me llamo Peppa Pig*. Repítelo unas cuantas veces.
3. Salúdala y dile tu nombre. *Hola, Peppa. Yo me llamo (Cristina)*.
4. Haz que Peppa se presente a los diferentes niños y ayúdalas a responder. *¿Le decimos 'hola' a Peppa? ¡Hola, Peppa!* Peppa les pregunta su nombre: *¿Cómo te llamas?* Si ves que no responden, cambia la pregunta y haz que Peppa pregunte *¿te llamas ... (un nombre que no sea el suyo)*. Ayúdalas al principio a responder con *sí* o *no* y moviendo la cabeza para comprobar que entienden la pregunta. Haz que se fijen en el color de la ropa que lleva *¿de qué color es?* (señala el vestido que lleva Peppa). *Es rojo*.
5. Una vez han saludado, te sorprendes y dices *¡Oh, hay alguien más en la bolsa! ¿Quién es? ¿Quién es?* Escoge a otro niño para que saque a George, el hermano pequeño de Peppa, y explícales quién es (*George es el hermano pequeño de Peppa*).
6. Todos saludan a George y se tienen que presentar. Haz que George se presente a los diferentes niños del corro y ayúdalas a responder. *Hola, me llamo George. Di, ¡hola, George!* Se sigue la misma mecánica que con la presentación de Peppa Pig. Haz que se fijen en el color de la ropa que lleva *¿de qué color es?* (señala el vestido que lleva George). *Es azul*. Una vez han saludado todos, coloca a las marionetas en un lugar de la clase donde los niños las puedan ver (por ejemplo, sentados en una silla y así se introduce la palabra *silla*).

EL CUENTO

A. El momento del cuento: *¡George va a la guardería!*

1. Llega el momento de contar un cuento: *Vamos a contar un cuento*. Antes de empezar, cantad la rutina para contar cuentos (*Ssssh, vamos a escuchar*).
2. Muéstrales la portada y pregúntales *¿Quién es?* (señalando a George). *¡George va la guardería! ¿Qué hace George? George pinta un círculo de color verde*. Acompaña tus palabras con un poco de mímica para que entiendan más.
3. A partir del cuento se trabajan las normas de clase (con dibujos de apoyo). Se les muestra la página del libro en que aparecen todos los niños sentados y escuchando a Madame Gazelle. *¿Cómo se portan Peppa y George en clase? ¿Cómo nos portamos nosotros en clase? Nos sentamos en las sillas, escuchamos a la profesora, levantamos la mano (estar en silencio), recogemos, caminamos despacio (no corremos) y somos amigos (no nos peleamos)*. Todas las normas de clase van acompañadas de las imágenes adjuntadas a continuación y también de mímica.
4. Una vez han entendido las normas de clase, se hace el pacto de clase (*Vamos a hacer el pacto de clase*): coloca una mano en el centro del corro (tienen que estar sentados) e invítalos a que hagan lo mismo. Cuando están las manos en el centro

(tienen que estar una encima de otra), cuenta hasta 6 en voz alta y di ¡*Súper clase!* mientras levantas la mano y los niños te imitan. Repítelo una vez más. ¡*Muy bien!*

EN LA MESA

A. Ficha 1. Pintamos como George

1. Se introduce la canción de rutina para ir a la mesa (*Vamos a la/s mesa/s*).
2. Igual que George en el cuento, los niños pintan un dinosaurio. Muéstrales la página del libro en que George pinta un dinosaurio y la ficha con el dinosaurio que ellos tienen que pintar con acuarela. *Vamos a pintar un dinosaurio, como George. ¿De qué color es el dinosaurio? ¿Es rosa? ¡No! ¿Es amarillo? ¡No! ¿Es rojo? ¡No! ¿Es verde? ¡Sí! ¡Muy bien!*
3. Si existe la posibilidad en el aula, cuelga los dinosaurios en la pared bajo el título “¡Nuestro primer día de clase!” para que cuando los padres vengan a recogerlos lo puedan ver.
4. Se introduce la canción de rutina para recoger (*Vamos a recoger!*).

¡A JUGAR!

A. El juego de saludar a Peppa y a George

1. Diles ¡*Vamos a jugar!* e indícales dónde tienen que ir. *Vamos a hacer un corro.*
2. Pon música y camina alrededor del corro con Peppa y George y haz que Peppa toque la espalda de cada niño. Para la música e indica al niño que esté donde te hayas quedado que salude a Peppa o George.
Versión A. Pregúntale *¿Cómo te llamas?* Si no contesta, pregúntale *¿Te llamas (un nombre que no sea el suyo)?*
Versión B. Ayúdala a responder: *Di, ¡bola, Peppa! Me llamo ...*

B. Busca...

Se van a repasar las palabras más importantes que han aparecido hasta el momento (*Peppa Pig, George, dinosaurio, verde, flor*). Una vez se las has enseñado colócalas alrededor del aula. Los alumnos están sentados en círculo y por orden diles *¿dónde está...? Búscalo/la*. Los niños tienen que buscar la tarjeta correspondiente y dártela. Cuando la hayan encontrado diles *dámelo/dámela, por favor*. Especificalo para que entiendan el mecanismo.

CORRO FINAL

A. ¡Adiós!

1. Al estar ya en corro, diles que se sienten (*Vamos a sentarnos*). Coge el poster con las normas y repásalas una a una para ver si lo han hecho o no. Ayúdalas a responder sí o no. Por ejemplo:
¿Hemos escuchado? Sí/No (mueve la cabeza afirmativa o negativamente)

- ¿Hemos estado en silencio? Sí/No* (mueve la cabeza afirmativa o negativamente)
- Al ser el primer día de clase, se les da una pegatina especial de Peppa Pig o George.
 - Haz que Peppa y George se despidan de los niños con la mano y di *¡Adiós!* Anima a los niños a que se despidan también. *¿Les decimos adiós a Peppa y a George? ¡Adiós, Peppa, adiós, George!* Después guárdalos dentro de la bolsa.
 - Cantad la canción de despedida: *Vamos a cantar ¡Adiós!*

TIEMPO EXTRA

- Introducir la canción *Sí y no*.
- El juego del sí y no.** Coloca las tarjetas que has utilizado previamente, las de los personajes y las de cuatro colores que hayan aparecido hasta el momento. Elige entre rosa, rojo, amarillo, azul y verde. Levanta una tarjeta por encima de la cabeza de modo que los niños puedan verla, pero tú no. Pregúntales, por ejemplo, *¿es Peppa?* o *¿es el color azul?* Los alumnos deben responder con un *sí* o con un *no*.

SESIÓN 2	
Material	CD: Pistas 1-5 Marionetas: Mamá Pig y Papá Pig Vídeo: <i>Cabecera de Peppa Pig</i> Ficha 2 Póster: <i>¿Cómo nos portamos en clase?</i> Pegatinas de comportamiento Pinturas Tiempo extra: CD: Pista 6 Tarjetas grandes de Peppa Pig, George, Mamá Pig y Papá Pig Tarjetas grandes del dinosaurio y la flor Tarjetas grandes de los colores: rojo, azul, naranja y verde Vídeo: <i>La guardería</i>

EN CORRO

A. ¡Hacemos un corro!

- Repite el procedimiento descrito en el apartado “¡Hacemos un corro!” de la Unidad de Introducción (Sesión 1).

B. Me llamo...

- Una vez sentados, muéstrales la bolsa donde previamente has escondido a Mamá Pig y a Papá Pig. Crea un poco de ambiente de misterio mientras repites *¿Quién es?* Déjales tocar el contenido de la bolsa sin poder ver qué es. Al final, escoge a uno para que saque una marioneta.
- Colócate la marioneta de Mamá Pig y di *Hola. Me llamo Mamá Pig*. Explica les quién es Mamá Pig (*Mamá Pig es la mamá de Peppa Pig*).

3. Salúdala y dile tu nombre *Hola, Mamá Pig. Yo me llamo (Cristina)*.
4. Haz que Mamá Pig se presente a los diferentes niños y ayúdales a responder. *¿Le decimos 'bola' a Mamá Pig? ¡Hola, Mamá Pig!* Mamá Pig les pregunta su nombre: *¿Cómo te llamas?* Si ves que no responden, cambia la pregunta y haz que Mamá Pig pregunte *¿te llamas ... (un nombre que no sea el suyo)*. Ayúdales al principio a responder con *sí* o *no* y moviendo la cabeza para comprobar que entienden la pregunta. Haz que se fijen en el color de la ropa que lleva *¿de qué color es esto?* (Señala el vestido que lleva Mamá Pig). *Es naranja*.
5. Una vez han saludado, te sorprendes y dices *¡Ob, hay alguien más en la bolsa! ¿Quién es? ¿Quién es?* Escoge a otro niño para que saque a Papá Pig. Explícales quién es Papá Pig (*Papá Pig es el papá de Peppa Pig*).
6. Repite el mismo procedimiento que con Mamá Pig. Una vez han saludado todos, coloca a las marionetas en un lugar de la clase donde los niños las puedan ver (por ejemplo, sentados en una silla).
7. Se repasan las normas de clase (nos ayudamos con el póster: *¿Cómo nos portamos en clase?*) y se hace el pacto de clase (*Vamos a hacer el pacto de clase*).

EL VÍDEO

A. Cabecera de Peppa Pig

1. Llega el momento de ver un vídeo *Vamos a ver un vídeo*. Van a ver la cabecera que aparece en todos los vídeos de Peppa Pig en donde presenta a toda su familia. Antes de empezar, cantad la rutina para ver vídeos (*Ssssh, vamos a escuchar*).
2. Se visiona el vídeo dos veces. La segunda vez se para cada vez que aparece un personaje y se les pregunta *¿Quién es?*

¡A JUGAR!

A. El juego de saludar a Mamá Pig y a Papá Pig

1. Diles *¡Vamos a jugar!* e indícales dónde tienen que ir. *Vamos a hacer un corro*.
2. Pon música y camina alrededor del corro con Mamá Pig y Papá Pig y haz que uno de los dos toque la espalda de cada niño. Para la música e indica al niño que esté donde te hayas quedado que salude a Mamá Pig o Papá Pig.
Versión A. Pregúntale *¿Cómo te llamas?* Si no contesta, pregúntale *¿Te llamas (un nombre que no sea el suyo)?*
Versión B. Ayúdale a responder: *Di, ¡bola, Mamá Pig! Me llamo... (Daniel)*.

B. Relacionamos cada personaje con su color

1. Una vez han recogido, diles *¡Vamos a jugar!* e indícales dónde tienen que ir. *Vamos a hacer un corro*. El objetivo del juego es relacionar cada personaje con su color.
2. **El juego de hacer parejas.** Muestra las tarjetas de los cuatro personajes y pregúntales con cada uno *¿quién es?* Haz lo mismo con los colores (rojo, azul, naranja y verde) preguntándoles *¿qué color es?* Extiende las tarjetas de los colores (rojo,

azul, naranja, verde) por el suelo y quédate las de los personajes. Muéstrales un personaje y pregúntales *¿de qué color es?* Si no responden, ayúdalos con preguntas de afirmación o negación. A continuación, escoge a alguien para que coja el color correspondiente *¿dónde está el color azul?*

EN LA MESA

A. Ficha 2. Relacionamos cada personaje con su color

1. Se canta el ritmo para la rutina de ir a la mesa *Vamos a las mesas.*
2. Presentación de la ficha. *¿De qué color es Peppa? Rojo. Hacemos una línea roja y aquí pintamos de rojo.*
3. Para evaluar la ficha, corrígelos individualmente a medida que vayan acabando repitiendo el vocabulario importante: *¡Muy bien! Peppa es de color rojo. La línea es roja y aquí has pintado de color rojo.*
4. Cantad la canción de rutina para recoger (*¡Vamos a recoger!*).

¡A JUGAR!

A. Busca...

1. Diles *¡Vamos a jugar!* e indícales dónde tienen que ir. *Vamos a hacer un corro.*
2. Repasa otra vez las tarjetas si crees que es necesario. Una vez se han repasado las tarjetas, colócalas alrededor del aula. Los alumnos están sentados en círculo y por orden pregúntales *¿dónde está ...?* (escoge entre un personaje o un color). *Búscalola.* Los niños tienen que buscar la tarjeta correspondiente y dártela. Cuando la hayan encontrado diles *dámelo/dámela, por favor.* Si van a coger la tarjeta equivocada, diles, por ejemplo, *No, este es el color naranja* (diciendo el color que es). Cuando ya están todas las tarjetas recogidas, extiéndelas en el suelo y haz que relacionen cada personaje con su color: *¿de qué color es Peppa?*

CORRO FINAL

A. ¡Adiós!

1. Al estar ya en corro, diles que se sienten (*Vamos a sentarnos*). Coge el poster con las normas y repásalas una a una para ver si lo han hecho o no. Ayúdalos a responder sí o no.
2. Se les da una pegatina de comportamiento según se hayan portado.
3. Haz que Mamá Pig y Papá Pig se despidan de los niños con la mano y di *¡Adiós!* Anima a los niños que se despidan también. *¿Les decimos adiós a Mamá Pig y a Papá Pig? ¡Adiós, Mamá Pig, adiós, Papá Pig!* Después guárdalos dentro de la bolsa.
4. Cantad la canción de despedida: *Vamos a cantar ¡Adiós!*

TIEMPO EXTRA

1. Cantar la canción *Sí y no* del CD de Dàmaris Gelabert.
2. **El juego del sí y no.** Coloca las tarjetas que has utilizado previamente, las de los personajes y las de los colores de los personajes (rojo, azul, naranja y verde). Levanta una tarjeta por encima de la cabeza de modo que los niños puedan verla, pero tú no. Pregúntales, por ejemplo, *¿es Peppa?* o *¿es el color azul?* Los alumnos deben responder con un *sí* o con un *no*.
3. Ver el vídeo *La guardería*.

Para ver la secuenciación de las unidades 1 y 3:

<https://www.dropbox.com/s/wfvzrdpe6cdhxhy/SECUENCIACI%C3%93N%20UNIDADES.docx?dl=0>

8.3.8. BANCO DE JUEGOS

LOS JUEGOS PARA SALUDARSE

- **Esconder las marionetas por el aula.** Antes de que lleguen los niños, esconde las marionetas que aparezcan durante la sesión por el aula. Cuando lleguen los niños pregúntales dónde están. Mientras buscan puedes decir en voz alta el lugar donde los niños buscan (*debajo de las mesas, al lado de la estantería, etc.*)
- **Sacar las marionetas de la bolsa.** Antes de que lleguen los niños, guarda en la bolsa las marionetas que van a aparecer durante la sesión. Después, deja que los niños toquen la bolsa para que intenten adivinar qué hay dentro. Aprovecha para hacerle preguntas (*¿qué es?, ¿qué puede ser?, ¿es un cocodrilo?, ¿es un dinosaurio?, etc.*)
- **Saludar a las marionetas.** Los niños están en corro. Pon música y camina alrededor con la/s marioneta/s y haz que una toque la espalda a un niño. Para la música e indica al niño que esté donde te hayas quedado que salude a la marioneta.
Versión A. Pregúntale *¿Cómo te llamas?* Si no contesta, pregúntale *¿Te llamas (un nombre que no sea el suyo)?*
Versión B. Ayúdale a responder: *Di, ¡bola, Peppa! Me llamo ...*

LOS JUEGOS CON LAS TARJETAS GRANDES DE VOCABULARIO

- **Adivinar la tarjeta.** Coge el juego de las tarjetas que quieras repasar. Enséñales primero las tarjetas que has seleccionado y repasadlas brevemente. Levanta una de ellas con el dibujo mirando hacia ti. Pide a los niños que traten de adivinar cuál tienes levantada y respóndeles *sí* o *no*. Cuando hayáis repetido la dinámica unas cuantas veces y los niños sepan cómo funciona. Dale una tarjeta a un niño y que sea él quien responda a sus compañeros *sí* o *no*.
- **Busca...** Repasa las tarjetas de vocabulario si crees que es necesario. Una vez se han repasado, colócalas alrededor del aula. Los alumnos están sentados en círculo y por orden diles *¿dónde está...? Búscalo/la*. Los niños tienen que buscar la tarjeta correspondiente y dártela. Cuando la hayan encontrado diles *dámelo/dámela, por favor*.

Variación 1. Con el póster de los números y los colores, coloca seis tarjetas pequeñas en distintos puntos del aula. Explica a los niños que vas a decir una palabra y el nombre de un niño (o dos) para que busquen la tarjeta correspondiente y la coloquen en el número o el color que tú o un compañero les diga. Mientras el niño va en busca de la tarjeta, el resto de la clase cuenta en alto hasta 6 o 10 (entre número y número se puede dar una palmada para que el niño que tiene que buscar la tarjeta tenga más tiempo)

- **El teléfono.** Es una versión más sencilla del juego tradicional. Mientras estáis en corro, dile al primero a tu izquierda o derecha alguna palabra de vocabulario o frase sencilla que quieras repasar. Esparce las tarjetas grandes de vocabulario en el suelo para que puedan identificar la palabra que oyen con la imagen. El último tiene que decir en voz alta la palabra y/o coger la tarjeta correspondiente.
- **En orden.** Asegúrate de que todos los niños tienen el mismo juego de tarjetas pequeñas. Explícales que vas a decir ese vocabulario y que ellos tienen que colocarlas en el mismo orden en que tú las dices. También las pueden ordenar en grupo.
- **Hacer parejas.** Muestra las tarjetas de los cuatro personajes y pregúntales con cada uno *¿quién es?* Haz lo mismo con los colores (rojo, azul, naranja y verde) preguntándoles *¿qué color es?* Extiende las tarjetas de los colores (rojo, azul, naranja, verde) por el suelo y quédate las de los personajes. Muéstrales un personaje y pregúntales *¿de qué color es?* Si no responden, ayúdales con preguntas de afirmación o negación. A continuación, escoge a alguien para que coja el color correspondiente *¿dónde está el color azul?*
- **Las órdenes.** Es una versión adaptada del tradicional *Simón dice* para dar órdenes. Divide a los niños en diferentes grupos (con una pegatina de un color específico) y pregúntales *¿quién tiene una pelota azul? Azules, la pelota arriba. ¿Quién tiene una pelota verde? Verdes, la pelota abajo. ¿Quién tiene una pelota amarilla? Amarillos, nos sentamos. ¿Dónde están los azules? Los azules están tristes. ¿Y los naranjas, dónde están? Los naranjas están contentos.*
- **Pasarse las tarjetas.** Los niños se sientan en corro. Pon las tarjetas que quieras repasar dentro de la bolsa. Pon música y haz que se pasen la bolsa en el corro. Cuando pares la música, el niño que se ha quedado la bolsa tiene que sacar una tarjeta. Pregúntale *¿qué es?* y haz que diga la palabra. Si no la sabe, haz que los demás compañeros le ayuden.
- *¿Qué tarjeta falta?* Pueden estar sentados en corro o utilizar la pizarra si se tiene. En caso de tenerla, coloca las tarjetas grandes que quieras repasar. Pídeles que cierren los ojos (*Cerramos los ojos, por favor*). Esconde una tarjeta y pídeles que vuelvan a abrirlos (*Abrimos los ojos, por favor*). *¡Oh! Falta una tarjeta, ¿qué tarjeta falta?* Si les cuesta, muéstrales poco a poco la tarjeta que tienen que adivinar. Repite el mismo procedimiento con el resto de tarjetas.
- **Sí y no.** Elige las tarjetas que quieras repasar (puedes mostrárselas antes o no). Levanta una tarjeta por encima de la cabeza de modo que los niños puedan verla, pero tú no. Pregúntales, por ejemplo, *¿es Peppa?* o *¿es el color azul?* Los alumnos deben responder con un *sí* o con un *no*.

- **Muéstrame.** Pide a los niños que saquen las tarjetas pequeñas. Diles *muéstrame ...*. Los niños tienen que buscar la tarjeta correspondiente. Mientras la buscan baja la cabeza o cierra los ojos. Cuando los vuelvas a abrir tienen que tener levantada la tarjeta correspondiente y repetir la palabra.
- **Bingo.** Se juega con un total de seis tarjetas. Los niños tienen que elegir dos o tres tarjetas pequeñas. Tú tienes las seis tarjetas y al azar coge una y la dices en voz alta. Una vez los niños han comprobado si la tienen o no (en caso de tenerla, deben ponerla boca abajo), muestra la tarjeta, colócala en el suelo y procede a escoger otra tarjeta. El primero que tenga todas las tarjetas boca abajo gana y tiene que gritar *¡Bingo!*
- **El póster de los números y los colores.** Selecciona las tarjetas que quieras repasar y muéstrales una pronunciado la palabra. Anima a los niños a escuchar y a repetirla. Pega una a una las tarjetas en los cuadros correspondientes del póster. Haz que una marioneta les pregunte, por ejemplo, *¿dónde está el plátano? o ¿en qué número/color está el plátano?* Los niños dicen el color o el número del cuadro. Cuando los niños conozcan el procedimiento, deja que sean ellos los que peguen las tarjetas en los cuadros que les digas o que les diga un compañero con la ayuda de la marioneta (*pon la manzana en el color azul/número uno*).
Variación 1. Decir el cuadro (número o color) donde hay una tarjeta y que los niños digan qué tarjeta es.

OTROS JUEGOS

Triste o contenta. Se les muestra diferentes imágenes en que aparece la familia Fig. Entre todos tienen que clasificarlas según estén tristes o contentos.

8.3.9. LENGUAJE DEL AULA

Saludos y despedidas

¡Hola!
¡Adiós!
Buenos días
Buenas tardes
Hasta la próxima clase
Hasta luego

Para felicitar a los niños

¡Súper clase!
¡Muy bien!
¡Fabuloso!
¡Fantástico!
¡Buen trabajo!

Preguntas

¿Cómo te llamas?
¿De qué color es? ¿Es de color ...?
¿Dónde está...?
¿Quién tiene...?
¿Quién es? ¿Es ...?
¿Quién es el ayudante hoy?
¿Cómo nos portamos en clase?
¿Qué tiempo hace hoy?

Instrucciones

Por favor
¡Gracias!
En español, por favor
Silencio, por favor

ESTRUCTURA	
Presente de indicativo (3.ª p/pl)	Nos sentamos Hacemos un corro Caminamos despacio Nos damos la mano
va a + infinitivo vamos a + infinitivo	Vamos a cantar Vamos a contar un cuento Vamos a pintar un dinosaurio Él me va a ayudar
Imperativo (+ por favor)	¡Muéstrame el azul! ¡Búscalo/la! ¡Dámelo/la! ¡Choca los cinco!

buscar
 caminar despacio
 colorear
 contar un cuento
 dar
 darse la mano
 decir
 estar de pie
 hacer el pacto de clase

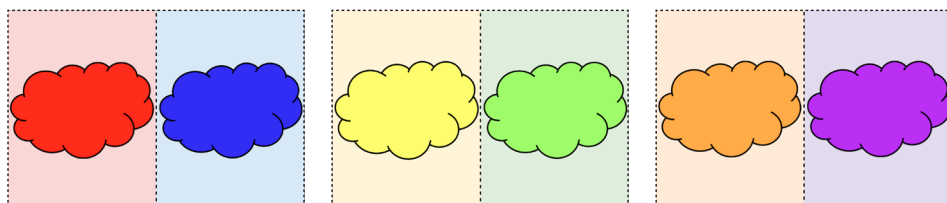
hacer un círculo
 hacer un corro
 hacer una línea
 ir a las mesas
 jugar
 levantar la mano
 pelearse
 pintar
 ponerse en corro

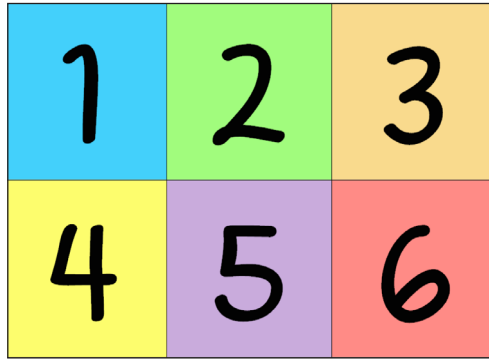
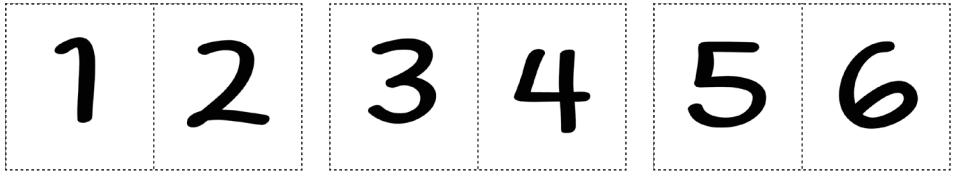
portarse
 recoger
 recortar
 relacionar
 repasar
 sentarse
 ser amigos
 unir
 ver un vídeo

8.4. MATERIAL ADICIONAL PARA EL DOCENTE

Para ver todo el material adicional:

<https://www.dropbox.com/s/slifx2qcdwcvobt/MATERIAL%20ADICIONAL%20PARA%20EL%20DOCENTE.docx?dl=0>

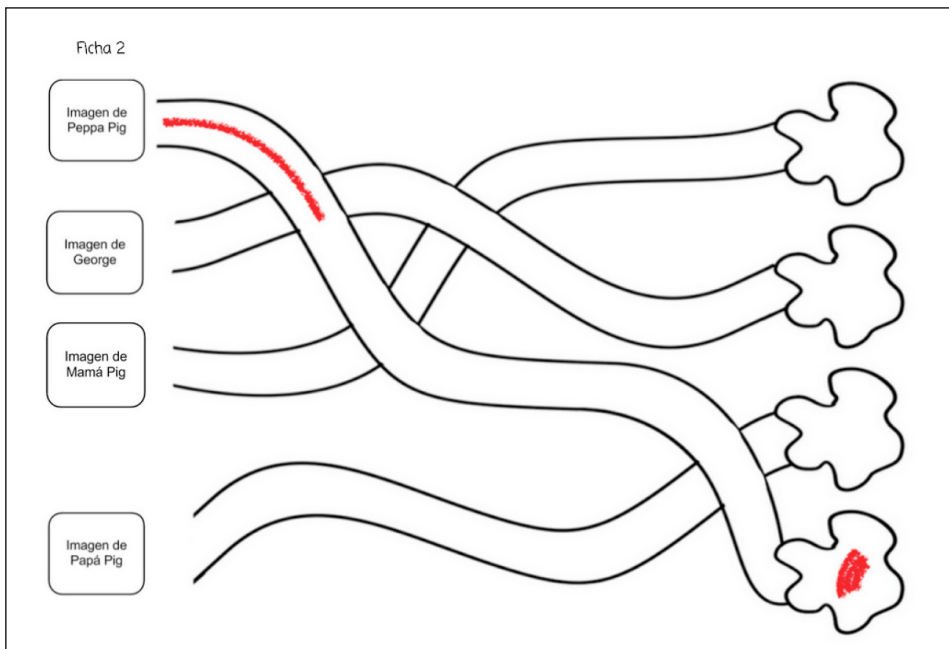




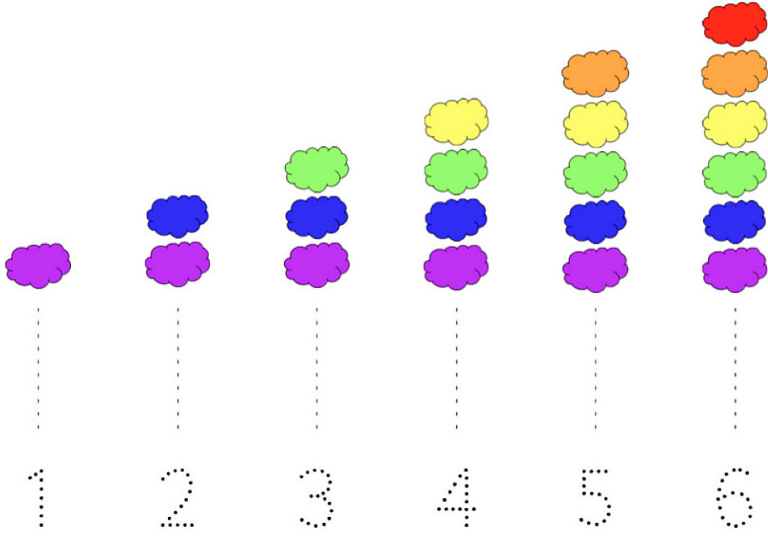
8.5. FICHAS PARA LOS ALUMNOS

Para ver todas las fichas para los alumnos:

<https://www.dropbox.com/s/8460a2rwbiao9ht/FICHAS%20PARA%20LOS%20ALUMNOS.docx?dl=0>



Ficha 7



Ficha 8

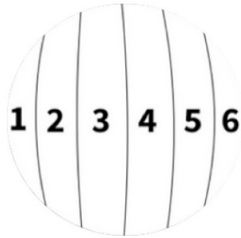
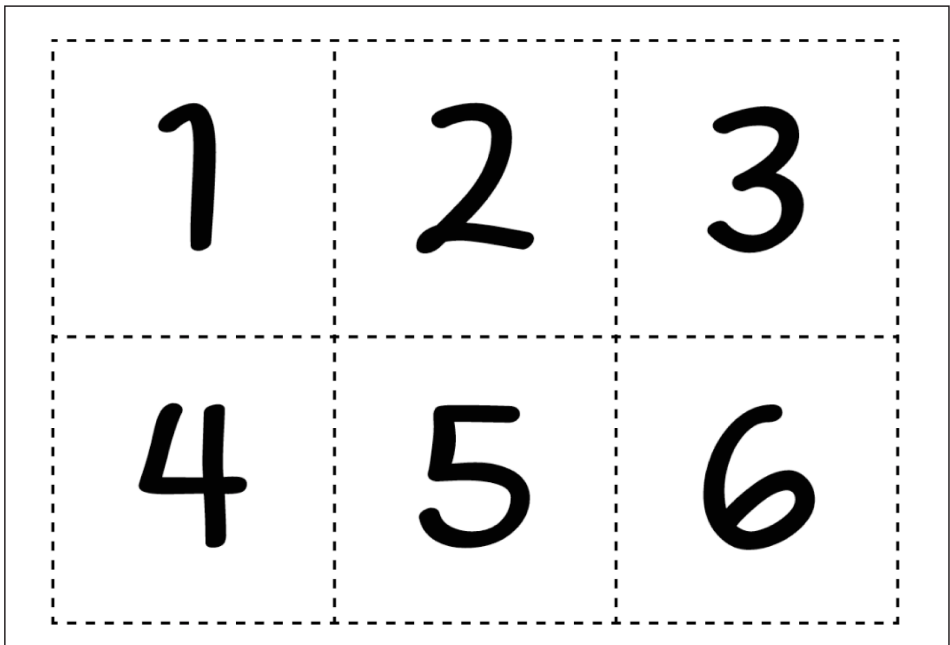
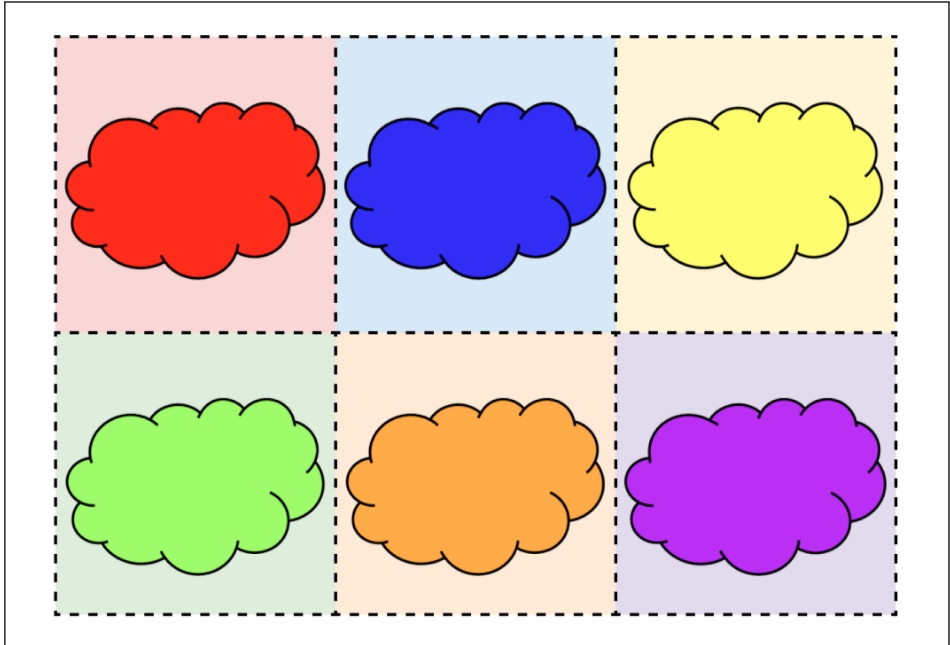


Imagen de un globo aerostático





8.6. MUESTRA DEL DIARIO REALIZADO DURANTE EL PILOTAJE

12/03/2015			
Sujeto 1	Grupo A	Grupo B	Grupo C
X			
Material que se va a pilotar			
Unidad 1: Sesión 3 1. ¡Hacemos un corro! 2. Me llamo...: Mamá Pig y Papá Pig 3. Vídeo 4. Ficha 5. Juego: ¿Qué tarjeta falta? 6. ¡Adiós! 7. Tiempo extra: <i>Arriba y abajo</i>			
Observaciones			
1. Muestra curiosidad y empieza a conocer los movimientos de la canción. 2. Muy positivo. Muestra agrado por los personajes. Jugar con el tacto (<i>es muy suave</i>) que incorporamos en la sesión anterior ha funcionado muy bien y chocar los cinco también. Jugar con la sorpresa (bolsa) es un acierto, aunque ya sabe que dentro están los personajes, pero hace ver que no. Al sacar las marionetas de la bolsa ha exclamado ¡Oh! y ha dicho el nombre de Mamá Pig y Papá Pig. 3. Aunque ya conoce la historia a través del cuento, parece que le ha divertido. Señalaba a los personajes y repetía los colores de los coches a medida que yo lo decía. 4. Le gusta mucho pintar y que hubiera tantos colores. Ya conoce la rutina para recoger y al oír la música inmediatamente ha sabido que había llegado la hora de recoger y me ha ayudado. 5. Ha costado un poco que entendiera el mecanismo del juego y como aún no habla mucho he cambiado la pregunta por ¿falta el color rojo? para que respondiera con el movimiento de la cabeza. De esta manera ha ido mejor. 6. Igual que con <i>Hacemos un corro</i> . 7. Hemos podido hacer la canción de <i>Arriba y abajo</i> . La hemos incorporado después del juego y ha funcionado bastante bien (imitación de los gestos). Utilizar una pelota es un acierto.			
Propuestas de mejora			
<ul style="list-style-type: none"> - Ficha: con ella ha sido fácil guiarla para pintar el arcoíris de los colores adecuados porque solo era una pero es necesario incluir una pequeña guía en la ficha para ayudarles porque cuando sea un grupo más grande hará falta. Aunque le gusta mucho pintar, también se pueden utilizar otros materiales para variar un poco. - El juego, aunque ha costado que un poco que se entendiera y con una sola persona no tiene tanta gracia, lo vamos a mantener porque con los demás grupos funciona muy bien al ser un grupo y se ayudan mutuamente. - Nos hemos dado cuenta que tanto la historia (cuento y vídeo) y en la canción aparece en tiempo meteorológico pero no hemos previsto ninguna sesión para el trabajo específico de ello. Se podría dedicar una sesión para ello (ficha o manualidad incluida) y a partir de allí incluir una rutina para la observación del tiempo meteorológico al inicio de la clase. Se empezaría con el tiempo que ha aparecido en la historia (sol, lluvia, arcoíris) y se iría ampliando la lista a medida que avance el curso. Hacerlo muy visual. Buscar alguna canción para el tiempo. 			

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) es una organización internacional fundada en 1987 para responder a un movimiento de interés en todo el mundo por el aprendizaje de la lengua española y sus culturas. Desde sus inicios ha desarrollado una rigurosa trayectoria profesional estableciendo foros científicos para la información y formación, así como para el intercambio de ideas y experiencias de quienes se dedican a esta disciplina académica. Prueba de ello es la celebración anual desde 1989 de un *Congreso Internacional*, la edición del libro colectivo derivado de este y la publicación semestral del *Boletín de ASELE*. Asimismo, convoca sendos *Premios de Investigación*, para tesis doctorales y memorias de máster, también editados por ASELE en su colección de monografías.

El objeto de estudio de este trabajo son los procesos inferenciales en la lectura y su papel en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Este proyecto lleva al aula de nivel avanzado materiales didácticos pensados para dotar a los alumnos de herramientas que les ayuden a comprender contenidos implícitos en diversos géneros textuales. La investigación incluye una revisión de estudios empíricos afines realizados en los últimos años en la que destaca la importancia que desde diferentes áreas de investigación se le ha dado a los procesos inferenciales, a la vez que se evidencia la necesidad de una mayor base empírica sobre la que definir las líneas de actuación más pertinentes para el desarrollo de esta destreza en el ámbito del aula. A continuación, se expone la base teórica que sustenta esta investigación desde tres aspectos: la comprensión lectora, sus estrategias y las inferencias. El estudio empírico se realiza en un aula de ELE en el contexto universitario. Los resultados obtenidos, su análisis y todos los materiales didácticos elaborados para este estudio completan un trabajo que aúna la lingüística aplicada, la investigación de acción en el aula, la psicolingüística y propuestas didácticas para el aprendizaje efectivo de la competencia inferencial.

