

Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas

Teach Spanish as a second language to students of Early Childhood Education: Challenges and methodological guidelines

MARGARITA I. ASENSIO PASTOR
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
masensiop@ual.es

Resumen: Este artículo se centra en la enseñanza de español como L2 a niños inmigrantes y/o hijos de inmigrantes ya nacidos en España y que se encuentran escolarizados en la Educación Infantil. Se trata de un nivel educativo cada vez más relevante en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 para el que no todos los docentes están preparados. Este docente debe dar respuesta a las exigencias curriculares de este nivel educativo y, al mismo tiempo, enseñar español en un contexto donde conviven hispanoparlantes con aprendientes de español. En este sentido, este trabajo pretende colaborar en ofrecer reflexiones teórico-prácticas que ayuden a los maestros de Educación Infantil a desarrollar esta labor.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, español como Segunda Lengua (E/L2), niños/as, adquisición del lenguaje, Educación Infantil, metodología.

Abstract: This article focuses on the teaching of Spanish as SL to immigrant children and / or children of immigrants already born in Spain and who are enrolled in Early Childhood Education. It is an educational level increasingly relevant in the teaching-learning of Spanish as SL for which not all teachers are prepared. This teacher must respond to the curricular requirements of this level of education and, at the same time, teach Spanish in a context where Spanish speakers and Spanish language learners live together. In this sense, this work intends to collaborate in offering theoretical-practical reflections that help the teachers of Early Childhood Education to develop this work.

Keywords: Teaching-learning, Spanish as a Second Language (SSL), children, language acquisition, Early Childhood Education, methodology.

1. Introducción

La migración es un fenómeno natural que ha caracterizado, y todavía sigue haciéndolo, al ser humano. En este sentido, España se ha convertido en país de acogida, sobre todo, a finales de los años ochenta. Si bien, en un primer momento se trataba, principalmente, de hombres en edad de trabajar, progresivamente lo hicieron mujeres y niños.

El fenómeno migratorio ha repercutido sobre la realidad educativa actual española al presentar un entramado multiétnico, multicultural y multilingüístico que requiere de la atención de los docentes. En este sentido, recordamos que el sistema educativo español prevé que cualquier niño, en edad escolar, debe ser escolarizado, independientemente de su situación administrativa regular o irregular en su Artículo 78, apartado 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE- (Ministerio de Educación. BOE, Núm. 106, 2006) y que se mantiene en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa –LOMCE- (Ministerio de Educación, 2013):

Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. (Ministerio de Educación, 2006: en línea)

Por otro lado, la presencia de alumnado en la educación obligatoria que a la hora de ser matriculado no disponga de conocimientos lingüístico, la LOE, y posteriormente la LOMCE, contemplan el desarrollo de programas específicos para la integración de los mismos en el Artículo 79, apartado 1. “Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”. Si bien, el diseño final de estos programas han corrido a cargo de cada administración autonómica. En el caso andaluz, por ser la Comunidad Autónoma en la que nos encontramos, se creó las ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) regulada por la Orden de 15 de enero de 2007 (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. BOJA, núm. 13) motivada por la necesidad –especialmente lingüística- de poder colaborar en la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo y social.

Sin embargo, la administración educativa se ha centrado en dar respuesta a esta realidad migratoria, en los términos expuestos anteriormente, solo en los niveles obligatorios, es decir, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) obviando la necesidad que surge en las aulas de Educación Infantil.

Existe otra realidad de la inmigración a tener en cuenta que ya no es solo de adultos y de niños nacidos en otros países, sino a los hijos de inmigrantes ya nacidos en territorio español y que han sido escolarizados en el nivel de Educación Infantil. Este tipo de alumnado, con excepción del inmigrante hispanoparlante o hijos nacidos en matrimonios mixtos donde pueda tener presencia el español u otra lengua cooficial de España, suelen acceder a las aulas de Infantil con una lengua materna o de comunicación familiar distinta de la vehicular en la escuela teniendo en cuenta que puede ser el español o cualquiera de las otras lenguas cooficiales de este.

Esto supone un reto para los maestros de las aulas de Infantil, puesto que han de hacer frente tanto a las necesidades curriculares propias de Infantil, en las que se incluye lo lingüístico, con las propias de quien ha comenzado su proceso de adquisición lingüística en una lengua distinta de la vehicular de la escuela. Por tanto, se trata de una realidad para la que no todos los docentes están preparados, entre otros motivos, porque los programas curriculares universitarios del Grado de Educación Infantil o no reparan en ello, o lo hacen de manera anecdótica, es decir, se reduce a tratar la interculturalidad en el aula sin profundizar en las exigencias y necesidades de la enseñanza de español como segunda lengua (L2) a niños de corta edad. Además, la enseñanza de español como L2 o como LE (Lengua extranjera) a niños –y también adolescentes- es, en sí misma, una enseñanza en la que recién se están fijando los investigadores y docentes, en contraposición a los estudios para adultos, como lo revela un somero repaso bibliográfico sobre el tema (Asensio, 2016; Herrera, 2016; Fernández, 2015; Cordero, 2013; Villarrubia, 2009; Pisonero del Amo, 2008; Villalba y Hernández, 2008; Cabañas, 2008). Esto demuestra la necesidad de un trabajo como este, ya que, como señalan Villalba y Hernández (2008: 1225): “El aprendizaje de una L2 por niños y jóvenes inmigrantes es un caso particular de aprendizaje de lenguas, tanto por las condiciones en las que se realiza como la consideración social de los aprendices, o por el uso que se tienen que hacer de la nueva lengua.”

Así pues, a tenor de lo expuesto, el objetivo de este artículo es el de exponer los retos a los que se puede enfrentar el docente de Educación Infantil con alumnado no hispanoparlante y, al mismo tiempo, a ofrecer caminos de actuación para que el docente haga frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 en Educación Infantil.

Para ello hemos estructurado este artículo en un epígrafe centrado en describir la etapa educativa de Infantil y la diversidad en sus aulas; le sigue otro en el que nos acercamos al concepto de adquisición del lenguaje, sus etapas y la diferencia que supone adquirir o aprender una lengua y en qué situación se encontraría el alumno no hispanoparlante. En última instancia, cerramos este artículo ofreciendo una serie de reflexiones metodológicas que colaboren en la mejora de la labor docente en Infantil en contextos multilingües.

2. La Educación Infantil y la diversidad

La Educación Infantil es un nivel educativo de carácter voluntario que atiende a niños desde su nacimiento hasta los seis años. Se divide en dos ciclos:

- El primer ciclo que dura hasta los 3 años
- El segundo ciclo que comprende de los 3 a los 6 años.

Según los datos proporcionados por el propio Ministerio de Educación, y Formación Profesional, en línea¹, actualmente se ha generalizado la matriculación de los niños entre los 3 y los 6 años hasta tal punto que 100% de estos acuden al colegio de manera gratuita.

Las referencias legislativas relativas a esta etapa educativa la LOE 2/2006 (Jefatura del Estado, 2006) y el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. No se ven alteradas en la LOMCE 8/2013 (Jefatura del Estado, 2013). En estas se establece que la finalidad de esta etapa es la de que el colegio, a través de sus docentes, colaboren en el desarrollo físico, afectivo y social e intelectual de los niños. En concreto, los objetivos (Ministerio de Educación, en línea) que se propone alcanzar esta etapa educativa responden a tres áreas de conocimiento: 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; 2. Conocimiento del entorno y 3. Lenguajes: comunicación y representación. Dichos objetivos servirán para que los niños desarrollen las capacidades que les permitan y son los que siguen:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Los requisitos de admisión a la etapa de Infantil está regulada por el artículo 84 de la LOE en la que se especifica, entre otras cuestiones, en el apartado 3 que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social” (Jefatura del Estado, 2006: en línea). No cabe duda de

¹ Ver Ministerio de Educación y Formación Profesional
<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil.html>

que esto facilita encontrar aulas de Infantil caracterizadas por su diversidad lingüística y cultural.

La riqueza que supone esta diversidad, sin embargo se ve contrastada por otra cuestión y es que resulta complicado enseñar los contenidos curriculares propios de la etapa educativa a un sector del alumnado que, como nos recuerda Villarrubia (2009), carece de la competencia comunicativa mínima en lengua española para poder entenderlos. Además, no puede obviarse otra cuestión y es que los niños de esta edad salen de sus hogares y de la protección familiar para entrar en un nuevo contexto, el educativo, con adultos nuevos y con otros niños con los que pasarán gran parte de su día a día. Igualmente, este cambio supone un conjunto de nuevas reglas o conductas, entre otras cuestiones, necesarias, por otra parte. Como señala Banks (2017: 7): “The school can help reduce failed citizenship and enable students to acquire structural inclusion, political efficacy, and civic action skills by implementing transformative citizenship education”.

Así pues, la ausencia de competencia comunicativa en la lengua vehicular de la instrucción supone, por un lado, que el niño no pueda seguir el ritmo de la clase, ni producir *input* formativo y, por el otro, que la frustración idiomática genere conductas indeseables dentro del aula como puede ser falta de atención, nerviosismo, mal comportamiento o intento de llamar la atención molestando a los compañeros, etc. Teniendo en cuenta esto último, la iniciación del alumno extranjero de familia no hispanoparlante en el hogar evidencia la necesidad de formación específica por parte del docente y, al mismo tiempo, de sensibilidad lingüística y cultural que ayude a colaborar en hacer del alumno, en los términos propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes –PCIC- (Instituto Cervantes, 2006): agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural.

Asimismo, como hemos expuesto, una de las áreas de contenido de la Educación Infantil es la comunicativa. Nos encontramos con un alumnado que, si bien tiene desarrollada su habilidad comprensiva en la lengua familiar, no por ello es capaz de producir adecuadamente. Algunas de los aspectos de producción son las dificultades para pronunciar, falta de fluidez o ausencia de habla, vocabulario reducido, estructuración sintáctica reducida, escaso desarrollo de aspectos gramaticales como la organización del discurso y el empleo reducido de marcadores, aspectos de cortesía, etc. en los que los docentes de Infantil deben trabajar. Esto es lo que, a nuestro ver, resulta ventajoso para el alumno no hispanoparlante y sirve para optimizar todos los recursos didácticos propios de un aula de Infantil.

En el epígrafe que sigue nos centraremos en cómo los niños adquieren el lenguaje y la diferencia que supone aprender una lengua.

3. La adquisición del lenguaje

La adquisición del lenguaje por parte del niño es un tema que ha preocupado a los investigadores a lo largo del tiempo. Esto se ha hecho

desde perspectivas disciplinares diversas y dando lugar a diversas teorías entre las que destacamos el paradigma conductual de Skinner, la teoría innatista defendida por Chomsky unida a la Hipótesis del Periodo Crítico de Lennenberg, así como posteriormente otros posicionamientos como el paradigma cognitivo de Piaget o paradigma interaccionista o funcional defendido por Vygotski (Serra y otros, 2008; Bigas y Correig, 2001). Como indica Asensio (2016) cada una de estas teorías aportaron una serie de cuestiones que nos hacen concluir con la siguiente reflexión: todo ser humano dispone de una capacidad innata para el lenguaje siempre que se adquiera antes de la pubertad –momento en el que parece perder plasticidad el cerebro; sin embargo, esta predisposición lingüística requerirá de la relación con el medio y los adultos, así como de un proceso de asociación, repetición, imitación, no exento de condicionamientos operantes que validen o no ciertas conductas lingüísticas-conversacionales. En definitiva, el niño es un sujeto activo en su propio proceso de adquisición. A todo lo expuesto, Castañeda (1999) señala una serie de aspectos que inciden sobre la adquisición del lenguaje. Para este autor, debe producirse, progresivamente, la maduración del sistema nervioso, el desarrollo motor y del aparato fonador; también el desarrollo cognitivo que suponga la discriminación de percibir el lenguaje hablado y la función de los procesos de simbolización y pensamiento; por último, debe producirse un desarrollo socio-afectivo por parte del niño como resultado de la relación e interacción de este con el entorno y los miembros que lo componen.

En cuanto a las etapas en las que se produce la adquisición y que se observa en los niños de Infantil, existen dos: la etapa prelingüística y la etapa lingüística.

En la primera etapa, el niño pasará por diferentes estadios en los que experimentará con los sonidos, las pautas gestuales y vocales. Realizará arrullos y luego balbuceos que le permitirán ejercitar los sonidos de la lengua que adoptarán significado en función del contexto. En la segunda etapa, el niño experimentará un desarrollo progresivo fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático pudiendo establecer los siguientes estadios (Brooks, 1964; Slobin, 1973).

- Estadio de expansión (2-4 años). El niño combina una o más palabras que van de lo general a lo preciso.
- Estadio de la conciencia estructural (4-7 años). El niño estructura las oraciones y el discurso, sintetiza, generaliza, amplía el lenguaje, etc. Para Slobin (1973), en realidad existen dos etapas: de los 4 a los 5 años, en la que el niño va construyendo su lenguaje de forma creativa y regularizadora, y de los 6 a los 8 años en la que adapta el lenguaje adulto para crear una forma propia de comunicar sus deseos y pensamientos.
- Estadio de automatización (7-10 años) en el experimenta sintácticamente.

- Estadio creativo (a partir de los 10 hasta los 14-15 años) que desarrolla un lenguaje propio, con un uso más elaborado con metáforas y abstracciones, el final del desarrollo intelectual.

Por otro lado, el niño concibe la lengua como una necesidad comunicativa para relacionarse y para expresar su mundo y, por tanto, se mueve en tres categorías, la social, la escolar y la emocional, que verá incrementar cuantitativamente, nuevas palabras, y cualitativamente, nuevos significados, a la vez que aprende una nueva lengua. En el caso del alumno no hispanoparlante, la escolarización significa entrar en contacto con nuevas necesidades comunicativas que se cruzan, precisamente, con el propio desarrollo de la lengua familiar. En este sentido, el español pasaría a ser una lengua aprendida si tenemos presente los postulados de Krashen (1981).

Para este, la adquisición está ligada a procesos de carácter natural e inconsciente a través de los cuales se desarrolla la competencia comunicativa en una lengua –que es lo propio de la lengua materna-, mientras que el término aprendizaje sería el conjunto de procesos conscientes del alumno cuando se enfrenta a una lengua distinta de la materna. No obstante, este mismo autor considera que en el/la alumno/a de segunda lengua se producen ambas cuestiones, es decir, hay adquisición y también hay aprendizaje. Sobre esto último, Ruiz (2000) concreta una serie de factores que participan de este proceso:

- El *input*, es decir, todo el caudal lingüístico que el alumno recibe por parte de los docentes u otras personas en la L2 y, por otro lado, el *output* que es la producción en la L2.
- La interlengua o sistema lingüístico provisional del estudiante que está en constante transformación. En este sentido, la presencia de una L1 hace que se puedan producir transferencias a la L2.
- Además, también intervienen otros factores de tipo cognitivo y afectivo que influyen en la adquisición-aprendizaje de la L2, pero que están en un momento de desarrollo y configuración. No podemos olvidar que la edad de estos condiciona su conocimiento del mundo o sus habilidades motoras.

En última instancia, cabe mencionar también una serie de características propias del alumnado infantil que son determinantes a la hora de programar las sesiones: el carácter absorbente de los niños, la reducida capacidad de concentración, su espíritu competitivo e individualista que contrasta con su sociabilidad, el gusto por hablar de sí mismo y de su entorno, el tipo de inteligencia que domina en este (Gardner, 2003) o la existencia de un periodo silencioso, incluso en su propia lengua materna.

4. Orientaciones didácticas para la enseñanza de L2 en Educación Infantil.

Como llevamos insistiendo, el tipo de alumnado al que dirigimos estas orientaciones metodológicas es alumnado no hispanoparlante escolarizado

en la etapa de Educación Infantil, concretamente, del segundo ciclo, es decir, niños de entre 3 y 6 años por encontrarse con un mayor desarrollo de su propia lengua materna. Para ellos, el español –u otra de las lenguas cooficiales del territorio español- además de ser una necesidad escolar, también lo será desde el punto de vista social y ciudadano. El colegio se convierte, en la mayoría de los casos, en el único espacio para aprender-adquirir la L2. Desde esta perspectiva, ¿cómo podemos colaborar en el desarrollo de la competencia comunicativa en L2 en este tipo de alumnado? y ¿cómo hacerlo en un aula heterogénea tanto lingüística como cultural? No cabe duda de que el propio enfoque globalizador, en el que se basa la enseñanza en Infantil, ofrece más ventajas que inconvenientes a la labor docente. De acuerdo con Zabalza (1989 cit. en Gutiérrez y Romero, 2011:159) “no debe considerarse ni como una técnica ni como una metodología, sino como una actitud frente al proceso de enseñanza aprendizaje”.

Así pues, por globalización entendemos “establecer relaciones entre lo que se le presenta o explica –al niño- y lo que ya sabe o ha vivido, con lo cual puede hacer un aprendizaje más o menos significativo” (Bassedas y otros, 2002: 148); es un acercamiento a la realidad y a una organización didáctica que colabore en la construcción del conocimiento por parte del niño (Gutiérrez y Romero, 2011).

Por otro lado, este enfoque permite la inclusión de los principios en los que se basa el enfoque comunicativo. A continuación, ofrecemos un breve resumen de las principales aportaciones de los enfoques comunicativos (Melero, 2000; Martín, 2000; Richards y Rogers, 1998).

- El alumno se considera el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE/L2.
- La evaluación se mide por el proceso, no por un producto final.
- El error se considera fuente de información y un proceso normal y normalizado de la interlengua del estudiante.
- La importancia de la variable afectiva como son la motivación, la confianza en uno mismo o el nivel de ansiedad, resultan determinantes en el proceso de aprendizaje (Piaget, 2005; Arnold, 2000). Dentro de la variable afectiva tenemos factores internos, externos e individuales del aprendiente (Martín, 2004; Nunan, 1992).
 - a) Factores externos: relación con el medio, el contexto y su situación de aprendizaje y el grado de acercamiento de la LE a la LM.
 - b) Factores internos: la lengua materna, el conocimiento cognitivo y del mundo y el conocimiento metalingüístico.
 - c) Factores individuales como la edad del discente, la personalidad y la inteligencia (el grado cognitivo y tipo).
- Se apuesta por aprendizaje activo, significativo y funcional que fomente un uso real de la lengua como es el enfoque por tareas (Zanón, 1999).

Como se evidencia de lo expuesto, la idea globalizadora de Infantil encaja dentro de los presupuestos comunicativos. Ahora bien, ¿qué estrategias metodológicas podemos aplicar en un aula de Infantil en donde se debe trabajar simultáneamente en dos direcciones, el desarrollo y mejora de las capacidades lingüísticas y conversacionales de los alumnos nativos y en la introducción y desarrollo de la de los no hispanoparlantes? La respuesta no resulta fácil de responder en tanto que una parte de la programación vendrá condicionada por las condiciones psicofísicas de los alumnos, de su contexto, de la implicación familiar, etc. Sin embargo, la experiencia nos ha servido para poder concretar una serie de orientaciones metodológicas que explicamos en los párrafos que siguen.

La lúdica

Se trata de una herramienta de enseñanza-aprendizaje que ayuda al discente a originar nuevos conocimientos: “ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos” (Labrador y Morote, 2008: 8). Autores como Gross a finales del siglo XIX advirtió sobre la importancia de la lúdica y sus repercusiones positivas en el alumnado de Infantil (Martínez, 2008). En este sentido, Castro (2003), citando a Russo (2000), señala varias funciones que tiene el juego y que colaboran positivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa del niño (nativo o no nativo) como es aprender una serie de códigos y normas de comportamiento y conducta relacionadas con la comunidad en la que se encuentra el alumno, la ayuda a descubrir sus capacidades y a relacionarse y sociabilizar con sus iguales, colabora en su autoestima y, al mismo tiempo, le sirve para superar sus miedos y alcanzar metas.

Entre los tipos de juegos que se pueden realizar en el aula, tenemos los denominados “juegos sociales” y en los que se realizan actividades de colaboración e interacción. Su importancia, además de tener que relacionarse, estriba en la negociación, la cooperación y la asunción de roles para conseguir los objetivos de la actividad. Por otro lado, nos sirve para crear grupo al tener que relacionarse entre ellos, en este sentido, se aconseja que no se formen siempre los mismos grupos, que también el docente intervenga “sutilmente” a la hora de agruparlos.

Otro tipo de juegos son los “juegos de rol” en los que los alumnos deben dramatizar situaciones reales. Además de facilitar un aprendizaje nocio-funcional de la lengua, sirve para ofrecer contextos reales de comunicación. Por último, otro tipo de juegos son los “juegos performativos”, es decir, aquellos que tienen que ver con canciones y su escenificación, los cuales suponen realizar actividades psicomotoras y un ejercicio memorístico de la letra y el movimiento, además de resultar motivadores.

Énfasis en el desarrollo de la comprensión, expresión e interacción oral de la lengua

Hay que tener en cuenta que el tipo de alumnado de infantil es un/a alumno/a en formación que se encuentra en un doble proceso:

- Está en el proceso de adquisición de la lengua materna, la familiar, pero en un contexto de inmersión lingüística de otra lengua.
- Está aprendiendo a escribir, pero en la L2 a la par que el resto de sus compañeros hispanoparlantes.

Para trabajar la oralidad hemos de tener en cuenta que los niños disponen de un limitado caudal léxico y, si bien disponen de rudimentarios elementos pragmáticos, hemos de colaborar en su desarrollo como respetar los turnos de habla, ordenar el discurso cronológicamente, cohesionarlo, etc. (Ruiz, 2000). Desde esta perspectiva, el docente debe proporcionar un *input* rico en estímulos visuales que acompañen a la palabra. Asimismo, debemos favorecer el empleo de lenguaje no verbal que sirva de soporte a la palabra.

Será primordial trabajar el vocabulario como señala Asensio (2016), entre otras cuestiones por sus propias restricciones tales como:

- Dispone de un caudal léxico limitado. Cuanto más pequeño es en edad, más reducido es su campo de conocimiento. Además, se trata de un vocabulario concreto y cercano a su universo.
- El niño parece adquirir el nuevo vocabulario con cierta facilidad y rapidez, pero requiere de un trabajo diario y constante en el que se le pongan situaciones comunicativas para emplearlo porque, de lo contrario, terminaría olvidándolo.
- El léxico debe ser funcional y relacionado con su entorno. Además, el significado de las palabras debe ser claro y evitar las abstracciones o el doble sentido.

En este apartado cabe mencionar la cuestión de la corrección. Al igual que suceda con los alumnos nativos, en el alumno no hispanoparlante debemos ver el error como una muestra de aprendizaje. A la hora de corregir, es necesario determinar, en cada momento, si se debe primar esta o la fluidez expresiva. Es aconsejable no interrumpir para corregir, puesto que conseguiríamos el efecto contrario, es decir, hacer que pierda el hilo de lo que esté diciendo.

La mediación

Se trata de una de las actividades comunicativas que reivindica el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas –MCER- (Consejo de Europa, 2002) que cobra una especial relevancia en contextos multilingües. Como hemos podido comprobar en muchas ocasiones, es frecuente que en cualquier nivel educativo encontremos alumnos de familia inmigrante o con uno de los progenitores inmigrante, mientras que el otro no y que dispongan de cierta competencia comunicativa que sirva para ayudar a otros compañeros matriculados con ausencia total de competencia comunicativa en L2. Por tanto, el docente debe colaborar e incentivar la

figura del “compañero mediador” y en ningún caso, a nuestro entender, censurar el uso de una lengua distinta a la vehicular.

Por otro lado, podemos incentivar las tutorías entre iguales. Es un hecho probado que los niños aprenden sociabilizando entre ellos mismos y, por tanto, colabora en el desarrollo lingüístico de estos.

5. Conclusiones

En este artículo, nos hemos detenido en uno de los niveles educativos que requiere de la atención de quien se dedica a la enseñanza del español como L2 en tanto que existe una cierta falta de concreción curricular e institucional por atender a la realidad de estas: clases en las que nos encontramos a los hijos de esa primera generación de inmigrantes; niños ya nacidos en territorio español, pero cuya lengua materna o familiar no es la vehicular del colegio.

Además de las necesidades comunicativas de los niños, habremos de dar respuesta a las distintas áreas de conocimiento propias de la Educación Infantil. En concreto, el área de la comunicación, para lo cual se puede recurrir a una serie de estrategias metodológicas que beneficien un aprendizaje cooperativo por parte de alumnos hispanoparlantes y no hispanoparlantes. Entre ellas, destacamos el empleo de la lúdica, el énfasis en el desarrollo de la comprensión, expresión e interacción oral desde los presupuestos comunicativos y, sin duda, la mediación entre iguales.

La consecución de una planificación que atienda a todas las realidades del aula, atención a la diversidad desde la interrelación entre todos los miembros del grupo y no de manera unidireccional (del niño inmigrante o de familia inmigrante hacia el nativo) supondrá crear un tipo de alumnado ciudadano capacitado para pasar al nivel transcultural propugnado por Meyer (1991) en la que el individuo no se define solo desde una cultura, sino que es capaz de trascender las que le rodea actuando de mediador entre estas.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, Jane (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. CUP.

ASENSIO PASTOR, Margarita (2016), “Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas”. *Lenguajes y textos*, 44, pp. 95-105. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/6983> (octubre de 2015)

BANKS, James A. (2017), *Failed Citizenship and Transformative Civic Education*. *Educational Researcher*, Vol. XX No. X, pp. 1–12 DOI: 10.3102/0013189X17726741

- BASSEDAS, Eulàlia, HUGUET, Teresa y SOLÉ, Isabel (2002), *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- BIGAS, Montserrat y CORREIG, Montserrat (eds.) (2001), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- CABAÑAS MARTÍNEZ, María Jesús (2008), *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Edinumen.
- CASTAÑEDA, Pablo Félix (1999), *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- CORDERO SEVA, Enrique (2013), *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*. Madrid: Arco/Libros
- EUSEBIO, Sonia (2016), Planificar una clase de español para niños. En F. Herrera (ed.) *Enseñar español a niños y adolescentes*. Madrid: Difusión, pp. 17- 25.
- FERNÁNDEZ, María del Carmen (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- GUTIÉRREZ CASTILLO, Jesús y ROMERO TENA, Rosalía (2011), “La metodología en Educación Infantil”. En B. Bermejo (coord). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide, pp. 153-180.
- HERRERA, Francisco (ed.) (2016). *Enseñar español a niños y adolescentes*. Madrid: Difusión.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA núm. 33). <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf> (octubre de 2018)
- LABRADOR PIQUER, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala (2008), “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas Didácticas*, núm. 17 (primavera), pp. 71-84. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf> (octubre de 2018).
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2004), “La adquisición de la lengua materna (LI) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 261-286.

- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000), La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L.*, 13, pp. 3-30.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Ezequiel (2008), "El juego como escuela de vida: Karl Groos". *MAGISTER. Revista Miscelánea de Investigación*, núm. 22, 7-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2774872.pdf> (octubre de 2018)
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MEYER, Meinert (1991), "Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners". En D. Butjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.136-158.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2013), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, de 10/12/2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886> (octubre de 2018).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 04/05/2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> (octubre de 2018).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006b), Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185> (octubre de 2018).
- NUNAN, David (1992). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, Jean (1965), *El lenguaje y el Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- PISONERO DEL AMO, Isidoro (2008), "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 671-698.
- SLOBIN, Dan I. (1973), *The ontogenesis of language*. Nueva York: Academic Press.
- SERRA, Miquel, Serrat, Elisabet, Solé, Rosa María, Bel, Aurora y Aparici, Melina (2008), *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RUIZ BIKANDI, Uri (Coord.) (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix y Hernández GARCÍA, María Teresa (2008), “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares” En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 617-650.
- ZANÓN, Javier (Comp.) (1999), *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.