

LA RIMA ILUSTRADA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR.^{1*}

ILLUSTRATED RHYME AS STRATEGY OF TEACHING THE FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

Julia Chacin¹; Emeliv D Coronado C².; María A. Peña A³.

¹CRIHES- Universidad de Los Andes-Núcleo "Rafael Rangel". Trujillo-Venezuela. E-mail: juchacin7@hotmail.com / ²Universidad de Los Andes-Núcleo "Rafael Rangel". Trujillo-Venezuela. E-mail: emelivcoronado@hotmail.com / ³Universidad de Los Andes-Núcleo "Rafael Rangel". Trujillo-Venezuela. E-mail:alexlababy@hotmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación fue evaluar la efectividad de la rima ilustrada como estrategia de enseñanza del Francés como Lengua Extranjera de los niños del nivel preescolar sección "D" del Colegio Privado "Republica de Venezuela" del estado Trujillo. Para cumplir con este objetivo se realizó una investigación de tipo descriptiva exploratoria, la cual permitió conocer paso a paso dicha situación. El estudio se realizó bajo un diseño de campo tomando como muestra la sección "D" del mencionado colegio, a la cual se aplicaron dos rimas ilustradas (Rima A y Rima B), ejecutándose de la siguiente manera: en primer lugar se aplicó cada rima sin ilustración en un lapso de 90 minutos. Luego se aplicó la misma con ilustración, igualmente en 90 minutos; estableciendo su confiabilidad a través de dos listas de cotejo referidas a cada una de ellas, las cuales comprendieron dos indicadores relacionados a las competencias lexicales y fonológicas. Estas listas estuvieron constituidas por ocho ítems para la rima A y siete ítems para la rima B, efectuándose previamente su validez por tres expertos. Los resultados obtenidos presentaron la siguiente información: durante la rima sin ilustración los alumnos mostraron un buen nivel en cuanto a la competencia fonológica se refiere, sin embargo la competencia lexical no se vio favorecida. Por otra parte, al momento de la aplicación de la rima con ilustración el nivel fonológico se mantuvo y la adquisición de vocabulario aumentó.

Palabras clave: Rima Ilustrada, Enseñanza temprana, estrategia de enseñanza. Lenguas extranjeras, nivel preescolar

Abstract

The purpose of this research was to evaluate the effectiveness of the rhyme illustrated as a strategy for teaching French as a foreign language of children from the pre-school level "D" section of the "Republic of Venezuela" private college of Trujillo State. To accomplish this goal an investigation of exploratory descriptive type was prepared which allowed to know this situation step by step. The study was conducted under a design field taking as an example the mentioned school section "D", where two illustrated rhymes (rhyme A and B rhyme) were applied, running in the following way: first was applied every rhyme without illustration in a span of 90 minutes. Then the same rhyme was applied with illustration, equally in 90 minutes; establishing its reliability through two matching lists relating to each of them, which they comprehend two indicators concerning to lexical and phonological skills. These lists were made up of eight items to A rhyme and seven items for the rhyme (b) previously made its validity by three experts. The results presented the following information: during the rhyme without illustration students showed a good level in what regards to the phonological competence, however the lexical competition was not favoured. On the other hand, at the time of the implementation of the rhyme with illustration the phonological level was maintained and the acquisition of vocabulary increased

Key words: Illustrated rhyme, early education, teaching strategy. Foreign languages, preschool level.

Recibido: 11/06/3012 - Aprobado: 09/12/2012

* Este artículo recoge los aspectos mas resaltantes del Trabajo Especial de Grado Titulado "La rima ilustrada como estrategia de enseñanza del francés como lengua extranjera en niños de edad preescolar. Caso de 2do nivel de preescolar "D" de la U.E. Colegio "República de Venezuela" del municipio Valera." Trujillo, 2011. (Julia Chacin, dir.)

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje precoz de lenguas extranjeras cada día adquiere más importancia y relevancia en la sociedad actual, pues brinda numerosas ventajas a los jóvenes aprendices, como lo son: el nivel de un hablante nativo y más aún ayuda a desarrollar actitudes positivas hacia la nueva cultura. En tal sentido De Gaudemar (1991 citado en Morlat 2008:10) afirma que “el aprendizaje precoz de las lenguas, constituye la base fundamental del sentimiento de pluri-pertenencia. De tal manera que este proceso (plurilingüismo y pluriculturalismo efectivo) comienza a partir de la adquisición de conocimientos fundamentales y es continuado durante el trayecto educativo”. Por consiguiente, a través de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras se forma al niño en valores para así respetar y aceptar las diferencias culturales.

Por otra parte, el aprendizaje precoz de lenguas extranjeras representa una experiencia enriquecedora, pues a la hora de aprender los niños no tienen inhibiciones y por lo tanto las actividades dentro del aula resultan muy fructíferas, ya que se desarrollan con entusiasmo y participación. Así mismo, la Commission Européenne (Comisión Europea) (2008:3) sostiene que “el aprendizaje precoz de las lenguas es particularmente favorable para desarrollar las competencias de comprensión y producción oral y transformar el aprendizaje de las lenguas y comunicación en un momento de placer”. De este modo, al comenzar dicho aprendizaje desde el nivel preescolar y primario, este se vuelve agradable para el niño, pues al aprender jugando adquiere la lengua inductivamente, es decir, sin extensas explicaciones de las reglas gramaticales y/o pronunciación.

Asimismo, Morlat (2008:12) afirma que:

El profesor deberá ser vigilante, pues dado que la iniciación a una nueva lengua podrá despertar ciertas frustraciones antes vividas, en efecto el profesor deberá estar centrado sobre el joven aprendiz, que se descubre paso a paso y que al mismo tiempo es un joven frágil.

Por lo tanto, es imprescindible que a la hora de la enseñanza/aprendizaje el facilitador este atento a la iniciación y evolución de todos y cada uno de los estudiantes, pues al estar en contacto con la lengua resulta muy gratificante pero al mismo tiempo puede cometer ciertos errores los cuales deben ser manejados con cuidado para que así la motivación y participación del niño no disminuya. De allí la importancia de implementar recursos y estrategias para la enseñanza de lenguas; en especial en los jardines de infancia.

Visto de este modo, cabe señalar que una de las estrategias más usadas dentro de este ámbito, son las rimas ilustradas pues a través de éstas se obtiene un aprendizaje placentero, es decir que el niño adquiere el idioma extranjero de una forma fácil y dinámica; cantando, jugando y relacionando las imágenes con el nuevo contenido.

EL PROBLEMA

Hoy día el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una práctica primordial para las nuevas generaciones, pues permite la adquisición de una segunda lengua y a su vez la interacción con una nueva cultura. Diversos autores sostienen que es recomendable comenzar con dicho aprendizaje desde temprana edad pues esto trae consigo numerosas ventajas (García, s/f). Así mismo, con la implementación de teorías tales como el cognitivismo y el enfoque comunicativo se observa como la enseñanza temprana de lenguas extranjeras gana importancia en los diferentes centros educativos.

De igual manera, la Commission Européenne (Comisión Europea) en su encuentro con los Jefes de Estado y Gobierno celebrado en Barcelona en el 2002 hizo un llamado especial a cada país para la implementación y divulgación del aprendizaje plurilingüe entre sus habitantes, haciendo hincapié en la enseñanza a nivel inicial, pues gracias al interés que tienen los niños, la participación se hace más fluida y entusiasta.

Asimismo, Vila (2003) afirma que mientras más prematuro sea el primer contacto con el idioma, el niño podrá adquirir la habilidad fonética y sintáctica de un nativo, mientras que con el aprendizaje tardío del mismo, habrá una notable diferencia en cuanto al acento extranjero se refiere y será más propenso a los errores.

De igual modo, Reese (2009) plantea que el mejor período para el aprendizaje de una lengua extranjera está comprendido desde el nacimiento hasta los 5 años, puesto que es en esta fase cuando el niño se encuentra en un proceso adquisitivo del lenguaje, es decir, logra el nivel de un hablante nativo. Además, ésta es sólo una de las ventajas, pues al enfocarse en la estimulación temprana de un idioma extranjero se logra un mejor proceso cognitivo. En otras palabras el niño tendrá más retención de la memoria, una comunicación verbal más fluida y desarrollará la creatividad.

Por su parte, Vila (2003: 44) sostiene que:

Los aspectos actitudinales en relación con la lengua que debe ser aprendida son decisivos para el éxito de su aprendizaje. Por eso, si de pequeños los niños y las niñas desarrollan y construyen actitudes positivas hacia la lengua extranjera, parece evidente que si después las mantiene, la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje aumentará.

En la actualidad, existen diversos programas educativos y convenios enfocados a impulsar la enseñanza del Francés en el Estado Venezolano, y es por tal motivo que dentro y fuera del país se realizan diversos proyectos pilotos que van en pro de la instrucción de dicha lengua. Sin embargo, es indispensable la cooperación de los diferentes entes gubernamentales para que estos planes puedan alcanzar el éxito y así propagarse por todo el territorio venezolano.

Asimismo, es importante destacar que entre estos programas, se encuentra un proyecto piloto, orientado a la enseñanza temprana del Francés como Lengua Extranjera, en niños y niñas en edades comprendidas entre 3 y 6 años. Dicho proyecto se realiza en el Estado Trujillo, Municipio Valera específicamente en el Colegio Privado "República de Venezuela". Este proyecto es promovido por la Embajada de Francia en Venezuela y representa un reto transcendental en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del Francés, pues son los primeros pasos hacia un cambio dentro del Curriculum Bolivariano de Educación.

En tal sentido, para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto antes mencionado, se debe tener en cuenta que para su ejecución es necesaria la aplicación de diversas estrategias, pues dado que en toda situación de aprendizaje las características de los niños difieren notablemente, cada uno de ellos tienen necesidades y fortalezas diferentes. Por tanto, el docente debe tener en cuenta que las estrategias de aprendizaje a utilizar deben estar adecuadas al entorno y la realidad.

De igual manera, Rodríguez (s/f), señala que las estrategias en el nivel preescolar, son un conjunto de procedimientos, actividades, juegos, actitudes, oportunidades seleccionadas y previamente planificadas por el docente, para el logro de los objetivos del desarrollo

propuesto y no propuesto. De tal manera que se trata de un aprendizaje implícito y al mismo tiempo significativo, puesto que el niño a medida que se divierte jugando construye su lenguaje oral y escrito. Por tal razón, en el aprendizaje de una lengua extranjera se deben aplicar estrategias usadas en el aprendizaje de la lengua materna, pues al emplear consignas, cuentos y canciones conocidas, los niños están habituados a éstas y se establece una conexión con los conocimientos previos.

Por consiguiente, “la construcción del aprendizaje de cualquier lengua no puede estar aislado del contexto social del aprendiz y sus relaciones interpersonales, culturales y sociales con los compañeros, profesores y miembros de la sociedad” (Hana, 2008: 26). Es decir, que el aprendizaje de una lengua extranjera está íntimamente relacionado al aprendizaje social y cultural a la cual se refiere, pues para aprender una nueva lengua es necesario estar en contacto con ésta. Por tal motivo las costumbres y tradiciones de la nueva cultura deben ser transmitidas a los jóvenes aprendices. En este sentido, las rimas y cantos populares favorecen la socialización al mismo tiempo que los niños aprenden jugando y cantando.

En efecto, “las rimas sirven de una u otra forma para musicalizar los juegos de los niños *“cache-cache, chat perché, la marelle... etc.”*. Y hasta nuestros días estos pequeños poemas rítmicos favorecen un enfoque lúdico que prepara de manera implícita un trabajo de estructuración y una reflexión sobre la lengua”. (Hana, 2008: 29). Evidentemente, las rimas pertenecen a la cultura popular, lo cual permite que el aprendiz se acerque al objeto de estudio, en este caso, la lengua; proporcionando así el aprendizaje de la misma en un ambiente ideal para el niño.

De igual manera, “gracias a la melodía y cantos que las rimas ofrecen, éstas desarrollan

las posibilidades auditivas por la repetición de sonidos y asonancias, que estimulan el oído del niño e igualmente permiten desarrollar posibilidades vocales por la modulación de la voz”. (Hana, 2008: 41). Es decir, que a través de los cantos se logra la comprensión y expresión oral, dos de las cuatro competencias a desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, al tener en cuenta que las rimas populares forman parte de las actividades cotidianas realizadas en el nivel preescolar, es necesario que éstas se incluyan como parte de las estrategias metodológicas a utilizar, pues según Álvarez (2006: 1) estas:

(...) no sólo dan alegría, lo cual de por sí es ya suficiente justificativo para que una maestra no deje de realizarlos como parte fundamental en su trabajo cotidiano, sino que fortalecen destrezas, habilidades, valores y actitudes que son muy necesarios para el desarrollo integral de un niño, sobre todo en los primeros siete años de vida.

De igual manera, cabe destacar que si bien las rimas populares son actividades que generan un gran interés en los niños, al implementarlas con imágenes referentes a éstas, se trabaja más fácilmente la comprensión y la memorización pues según Hitchens (1998 citado en Méndez 1997: 7) el lenguaje visual “ya está altamente desarrollado cuando se empieza a desarrollar el lenguaje verbal”.

Así mismo, Reese y Lipsitt (1974 citado en Méndez 1997: 7) sostienen que:

(...) según el punto de vista de Jerome Bruner, el pensamiento de los niños pequeños es predominantemente iconográfico. Dicho autor postula que el desarrollo del funcionamiento del intelecto humano, desde la infancia hasta la mayor perfección que pueda lograr, es modelado por un conjunto de avances en el desarrollo cognitivo.

Es decir, que a través de la representación icónica el niño puede pasar de una situación a una imagen mental o esquema de la misma, lo cual permite un avance significativo en la adquisición del conocimiento.

Ahora bien, el presente estudio intenta evaluar la efectividad de la rima ilustrada como estrategia de enseñanza para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en los niños del nivel preescolar.

En este sentido y para ilustrar lo señalado anteriormente, se pretende explorar si el uso de la rima ilustrada como estrategia de enseñanza en el proceso de instrucción del Francés resulta efectivo en el aprendizaje de los niños del 2^{do} nivel preescolar sección “D” del Colegio Privado “Republica de Venezuela” del estado Trujillo, es por ello que se plantea lo siguiente. ¿Cuál es la efectividad de la rima ilustrada como estrategia de enseñanza para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en niños de 4 y 5 años?

Objetivos de la Investigación

Para responder a esta interrogante se plantea como objetivo evaluar la efectividad de la rima ilustrada como estrategia de enseñanza del Francés como Lengua Extranjera de los niños del 2^{do} nivel preescolar sección “D” del Colegio Privado “Republica de Venezuela” del estado Trujillo. Para llevar a cabo este propósito se Identificara, primeramente los beneficios del uso de la rima ilustrada en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera de los niños del 2^{do} nivel preescolar sección “D” del Colegio Privado “Republica de Venezuela” del estado Trujillo. A continuación se procedera a aplicar la rima ilustrada como estrategia de enseñanza del Francés como Lengua Extranjera de los niños del 2^{do} nivel preescolar sección “D” del Colegio Privado “Republica de Venezuela” del estado Trujillo y finalmente se analizaran los efectos de la rima ilustrada aplicada a los niños del 2^{do}

nivel de preescolar sección “D” del Colegio Privado “Republica de Venezuela” del estado Trujillo.

Justificación

La enseñanza temprana de lenguas extranjeras resulta muy gratificante, pues aporta innumerables ventajas a la comprensión del lenguaje así como también en las diferentes áreas de conocimiento. En este sentido, al generar un ambiente propicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se obtendrán beneficios no sólo en los aspectos gramaticales y fonéticos sino que también se promueve el respeto y la tolerancia hacia la diversidad de una cultura extranjera, fomentando en el alumno la interculturalidad e incentivando y prolongando la adquisición de conocimiento.

Por otro lado, al trabajar en el nivel preescolar es importante que las estrategias y actividades a aplicar se encuentren adecuadas a esta etapa, pues se debe tener en cuenta que los niños a esta edad se sienten motivados a través de los juegos, cantos, rimas e imágenes lo cual facilita el aprendizaje.

De esta manera, cabe destacar que una de las principales características del niño en esta etapa es su marcado interés y participación para aprender en situaciones nuevas. Por lo tanto, al utilizar la rima como estrategia de enseñanza; éstas van a “jugar un rol afectivo, de seguridad y de calma. Pues permiten descubrir como jugar con las palabras, lo tranquiliza y desarrolla las distintas áreas cognitivas del aprendizaje, en la medida que se busca generar una situación placentera”. (Hana, 2008: 29). Por tal motivo, cuando el error o el olvido se generan en una situación de juego, el niño no se siente atemorizado pues él se encuentra disfrutando de la actividad, se siente seguro.

Así mismo, al presentar la rima con imágenes se obtienen mayores ventajas pues en la medida que se desarrollan las habilidades auditivas y orales, se desarrolla además la imaginación, ayuda a la comprensión y fijación de los contenidos y facilita la comparación entre distintos elementos.

Por tal motivo, la presente investigación se basará en la aplicación de la rima ilustrada y los resultados que arroje deberían generar aportes significativos para el uso de éstas como estrategia metodológica dentro del aula de clase en el nivel preescolar. A su vez, la efectividad de su aplicación en el aprendizaje del Francés como lengua extranjera, permitirá a los docentes evaluar las mejores estrategias para la enseñanza de dicha lengua y así satisfacer las necesidades del nuevo público

Antecedentes

Hana (2008) investigó acerca de la rima como otro medio para la enseñanza/aprendizaje del Francés como lengua extranjera, participaron 30 estudiantes de tercer grado de la escuela Khantoul Chaabane y 20 estudiantes de primer grado de la escuela Chaima, dichas escuelas ubicadas en Wilaya de Constantine (Algeria). Este autor propuso evaluar el impacto de la rima sobre las competencias lingüísticas a través de la aplicación de un pre-test, sesiones de aprendizaje por rimas y un post-test. El resultado indicó que en las actividades aplicadas durante el pre-test, los niños presentaron dificultades para identificar objetos de la vida cotidiana. Aunque si bien en las sesiones de aprendizaje, el proceso de memorización fue un poco difícil, empleando así siete rimas de diez planificadas, al momento de la aplicación del post-test los alumnos se mostraron más expresivos y su producción lingüística resultó más rica en cuanto a vocabulario y estructuras gramaticales.

Espocito y Quarello (2006), indagaron sobre las rimas como herramienta en los aprendizajes. El estudio tuvo lugar en la escuela maternal Paul Langevin en Berre, Francia; siendo integrado por tres niveles de educación preescolar; nivel 1: pequeños, nivel 2: medianos y nivel 3: grandes. De esta manera, la investigación se realizó en dos fases. La primera fase se realizó en el mes de noviembre, y en la misma se trabajó con los niveles 2 y 3 en los cuales se aplicaron rimas que favorecieran a la imitación, la asociación y las destrezas numéricas. Mientras que la segunda fase se realizó en el mes de marzo y se trabajó con el nivel 1, en el cual se emplearon juegos cantados y bailados con el fin de enriquecer la comunicación oral de los alumnos y por otra parte que el lenguaje fuese el resultado de un aprendizaje realizado por el cuerpo. De esta manera, se utilizaron rimas que beneficiaran la expresión corporal, la motricidad fina y que permitieran practicar la pronunciación de los fonemas “p” y “b”.

Por consiguiente, los resultados obtenidos en el nivel 1 revelaron las competencias a explotar una vez que estos alumnos hayan avanzado a los niveles 2 y 3. A su vez, los resultados obtenidos en los niveles 2 y 3 mostraron que a través de la repetición de las rimas se trabaja fácil y eficazmente la pronunciación y la articulación, pues se desarrolla la discriminación auditiva.

Chacín, entre los años 1996 y 1999, realizó cursos de enseñanza de Francés para niños en la Escuela de Ballet del Ateneo de Trujillo. Estos cursos estaban dirigidos a niños entre 5 y 7 años en el nivel de pre-ballet; niños entre 8 y 12 años en nivel I y nivel II. El objetivo fue iniciar a los participantes en el estudio de la lengua francesa para facilitar la comprensión del vocabulario del ballet. Por ello, además de las estructuras de base de la lengua, se introducía paulatinamente el vocabulario específico del ballet. La

metodología utilizada hacía énfasis en la comprensión oral seguida de la expresión oral y la comprensión escrita para los alumnos del nivel I y II. Se utilizaron, diálogos, canciones, rimas, imágenes en láminas y fotocopias. También material específicamente elaborado para el curso por el docente. Las actividades incluían colorear, recortar y pegar; actividades de canto y mímica, juegos, y dramatizaciones.

Petit (2011) realizó un taller sobre las rimas y las canciones, el cual estaba orientado al uso y explotación de las mismas dentro de la clase de Francés como lengua extranjera para el nivel de preescolar. Este taller se llevó a cabo en el Estado Trujillo, Venezuela; específicamente en la Universidad Valle del Momboy sede Mirabel. El mismo contó con la participación de 9 estudiantes de la carrera Educación mención Lenguas Extranjeras de la Universidad de los Andes y tuvo una duración de 90 minutos.

Vásquez, Pelardo, Miras y Rodríguez (2003) realizaron el Seminario CPR Murcia 1 (98/99), en el cual participaron once maestras y el propósito de dicho seminario era elaborar materiales enfocados a la enseñanza/aprendizaje del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil. El resultado fue la creación de un cancionero llamado “Songs and Chants for you and me” dentro del cual se incluían veinte canciones y siete poemas rítmicos. Según los autores esta propuesta fue aplicada y experimentada en diversas aulas de infantil, sin embargo, el estudio no muestra reportes sobre la localización de estos cursos.

Por su parte, Hernández y Montilla (2010) examinaron los efectos de las tiras cómicas en la comprensión lectora de los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera de la carrera de Idiomas Modernos en la Universidad de Los Andes de Mérida. Dicho estudio estuvo conformado por 160 estudiantes, ubicados en

sus respectivos niveles de proficiencia (nivel I y Fonética y Fonología niveles I y II), los estudiantes antes mencionados leyeron un texto versión fácil (250 palabras) o difícil (300 palabras). Para este estudio se utilizó un diseño interparticipantes con 2 niveles de dificultad lingüística: alto y bajo; x 2 de dificultad del texto: fácil y difícil; x 2 de soporte visual: con, sin tiras cómicas.

Los resultados de este estudio indicaron que los estudiantes principiantes obtuvieron mejores calificaciones cuando el texto se acompañaba de tiras cómicas, esclareciendo así las ideas y mejorando la comprensión. No obstante, en el caso de los estudiantes avanzados se observó que el texto con imágenes producía un efecto contraproducente en su atención y comprensión.

BASES TEÓRICAS

El lenguaje es una conducta de comunicación simbólica, que se configura como aquella forma que tienen los seres humanos para comunicarse. Se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que a través de su significado y su relación permiten la expresión y la comunicación humana.

El lenguaje es posible gracias a diferentes y complejas funciones que realiza el cerebro. Estas funciones están relacionadas con lo denominado como inteligencia y memoria lingüística. La complejidad del lenguaje es una de las grandes diferencias que separan al hombre de los animales, ya que si bien estos últimos también se comunican entre sí, lo hacen a través de medios instintivos relacionados a diferentes condicionamientos que poca relación tienen con algún tipo de inteligencia como la humana. Otra característica del lenguaje es que éste comienza a desarrollarse y a cimentarse a partir de la gestación, y se configura según la relación del individuo con el mundo que lo rodea. De este modo, aprende

a emitir, a escuchar y a comprender ciertos sonidos y no otros, planificando aquello que se pretende comunicar de una manera absolutamente particular. (Rivière, 2003)

Teorías del aprendizaje

- . Teoría innatista de Noam Chomsky (Adquisición del lenguaje)

De acuerdo con este punto de vista, los seres humanos tienen una capacidad innata para adquirir el lenguaje, y aprenden a hablar con la misma facilidad con que aprenden a andar.

Al respecto, Noam Chomsky (1968 citado en Papalia 1988), defiende que el cerebro humano está construido especialmente para darnos esta capacidad innata. Él llama a esta habilidad innata para aprender el lenguaje: mecanismo de adquisición de lenguaje (MAL). El MAL capacita a los niños para analizar el lenguaje que oyen y extraer las reglas gramaticales con las cuales son capaces de crear nuevas frases que nadie ha formulado antes. Nuestros cerebros están programados para extraer estas reglas, lo único que necesitamos son las experiencias básicas que activarán esta capacidad innata.

De igual forma Chomsky (1968 citado en Papalia 1988) postula como hipótesis básica que existe en todo niño y en toda niña una predisposición innata para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje, aprendizaje que no puede ser aplicado por el medio externo, puesto que la estructura de la lengua está determinada por estructuras lingüísticas específicas que restringen su adquisición.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la teoría innatista contempla en primer lugar, la estructura mental que posee el ser humano, y la predisposición innata que tiene para adquirir el lenguaje y en segundo lugar da énfasis al papel activo de quién aprende frente a su capacidad

creadora para construir un número infinito de oraciones.

- . Teoría del descubrimiento de Jerome S. Bruner

Bruner (s/f citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2006) establece una especial relación entre la mente y la cultura humana, y por lo tanto entre el desarrollo de la mente y la educación. Su planteamiento resulta ser mediador en un doble sentido. En primer lugar sostiene que entre la enseñanza y el aprendizaje media la actividad del sujeto que se aboca a la tarea de conocer. En segundo lugar, afirma que el propio desarrollo de la mente se apoya en la idea de mediación, es decir que sin esta actividad la mente no se desarrolla en forma adecuada. (Tenutto, 1998 citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2006)

Dentro de su concepción, el desarrollo de la mente (que abarca aquellos dispositivos a través de los cuales conocemos y organizamos la información) es producto de la interiorización de herramientas proporcionadas por la cultura. Esta relación está mediada por un “otro” que ya conoce y maneja dichas herramientas (padres, docentes, etc.). De este modo, el proceso de educación ayuda al desarrollo intelectual del sujeto, con la incorporación de esos instrumentos culturales a través de las interacciones mediatizadas por el lenguaje. Desde su punto de vista, el desarrollo de las funciones intelectuales es posible gracias a fuerzas externas operantes en el medio que rodea al sujeto.

En este sentido, Bruner se acerca a las ideas de Vigotsky, con quien comparte la idea de que el desarrollo es un proceso que está socialmente mediado, asistido y guiado “por otro”; para el cual resulta de crucial importancia la educación.

- Teoría sociohistórica de Lev Vigotsky

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. (Germán, 2005).

López, (2005 citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica 2006) argumenta que la teoría de Vigotsky se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o “línea natural del desarrollo” también llamado código cerrado, la cual está en función del aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. A esto se refiere la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). Lo que el niño pueda realizar por sí mismo, y lo que pueda hacer con el apoyo de un adulto, la ZDP, es la distancia que exista entre uno y otro.

Vigotsky definió la actividad externa del individuo como un proceso social, en el cual intervienen símbolos, como en el caso del lenguaje. Del mismo modo, el carácter cultural que le asigna Lev Vigotsky a su psicología alude al hecho de que la sociedad le proporciona al niño metas, e instrumentos estructurados para alcanzarlas. El lenguaje es uno de los instrumentos claves creados por la humanidad para la organización de los procesos del pensamiento.

- Teoría de la asimilación de David Ausubel

Ausubel (s/f citado en enciclopedia de Pedagogía Práctica 2006) se ocupó de un tipo particular de aprendizaje: aquel que implica la retención de información verbal. Su propuesta se centra básicamente, en el aprendizaje que se produce en las instituciones educativas

por medio de la instrucción. No obstante, Ausubel también se ocupó de conceptos científicos por parte de los alumnos. Para él, si bien el aprendizaje y la enseñanza son procesos que interactúan entre sí, también son procesos relativamente independientes uno de otro. Sostiene que la enseñanza por recepción o por descubrimiento puede dar lugar a aprendizaje de tipo tanto memorístico como significativo:

- El aprendizaje memorístico

En términos generales, y a diferencia de otros autores, Ausubel entiende el aprendizaje como la incorporación de nueva información en las estructuras cognitivas del sujeto, pero establece una clara distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. El aprendizaje memorístico, también llamado mecánico o por repetición, es aquel en el cual los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, careciendo de significado para el sujeto que aprende. En este caso, aprender consiste en establecer asociaciones arbitrarias.

- El aprendizaje significativo

Un aprendizaje es significativo cuando se relaciona, de manera esencial, nueva información con lo que el alumno ya sabe, es decir, el estudiante puede incorporar esa nueva información en las estructuras internas de conocimiento que ya posee. A esto denomina Ausubel asimilación del nuevo conocimiento. Es así que el material presentado al alumno adquiere significación al entrar en relación con conocimientos anteriores; pero, para que esto suceda, el material que debe aprender el alumno ha de tener ciertas cualidades.

Por un lado, debe tener significado en sí mismo, pero además ser potencialmente significativo para el estudiante. Este último deberá realizar un esfuerzo por relacionar lo nuevo con lo que ya conoce. De este modo,

el aprendizaje significativo otorga significado a la nueva información que se adquiere y al, ser ésta incorporada, la información que ya se poseía anteriormente resignificada por el sujeto. Se produce de este modo una interacción entre el contenido a incorporar y el alumno, que modifica tanto la información nueva como su estructura cognitiva.

La enseñanza de una lengua extranjera

El enfoque comunicativo

A finales de los años 60 surge un nuevo enfoque llamado enfoque comunicativo, el cual sustituye al método audio-oral y el método audiovisual utilizados hasta ese momento. Este enfoque recoge los estudios de los lingüistas reconocidos como Candlin y Widdowson; éstos sostenían que el aprendiz debía desarrollar no sólo la competencia lingüística sino también la competencia comunicativa. (Centro Virtual Cervantes, 2001).

Por ello, el objetivo primordial de dicho enfoque es favorecer las cuatro competencias comunicativas; es decir hablar, escuchar, leer y escribir, a través de situaciones de la vida real y no sólo la resolución de los ejercicios presentes en los libros, puesto que es ley fundamental que la teoría se debe llevar a la práctica, es decir que el aprendiz debe ser capaz de aplicar los conocimientos adquiridos dentro del aula en contextos de la vida cotidiana.

De esta manera, Cornaire (1998: 20) afirma que:

Saber comunicarse significará preparar al aprendiz para los intercambios con los locutores nativos, por ejemplo poder interpretar el significado de los enunciados en relación a la situación de comunicación (intención, estatus, rango social del interlocutor, etc.). No se trata sólo de conocer los aspectos lingüísticos (sonidos, estructuras, léxico, etc.) de una lengua extranjera para comunicarse

eficazmente, hace falta también conocer las reglas de empleo.

Así mismo, este enfoque plantea que los recursos empleados para el aprendizaje significativo de la lengua extranjera debe ser documentos auténticos, pues al utilizar registros sonoros tales como entrevistas, videos, fragmentos de noticieros, entre otros y textos como artículos de periódico y cartas postales, se obtiene una experiencia más real en la lengua objeto de estudio, pues de este modo se escuchan conversaciones con una pronunciación, fluidez y entonación natural, es decir se establece un contacto con el hablante nativo, en la medida que el aprendiz amplía su competencia comunicativa. Por tal motivo, Cornaire (1998: 21) sostiene que “los documentos auténticos deben ser determinados en función de las necesidades del aprendiz y no sólo de las estructuras lingüísticas. El concepto de material pedagógico sugiere que las actividades sean numerosas y variadas, favoreciendo la expresión libre, los intercambios, etc.”.

En tal sentido, uno de los documentos auténticos de mayor relevancia en la clase de lenguas extranjeras, es la canción y la rima infantil puesto que “es uno de los modos de expresión más auténticos de un pueblo, de su humor y de sus preocupaciones cotidianas” (Delière, 1985 citado en Bekker, 2008: 15), es decir, que a través de documentos de este tipo se recrean situaciones de comunicación reales y con significado.

Estrategia de Enseñanza

Según el diccionario de la Real Academia Española la estrategia se define como un “conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”.

Es una secuencia integrada, más o menos larga y compleja, de procesos seleccionados en vista de un objetivo y así obtener un óptimo rendimiento (Mayol 1994, citado en Pendax 1998: 24)

Según Esteban (s/f: 1)

Toda estrategia ha de ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. No se trata, por tanto, de la aplicación de una técnica concreta. Se trata de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar.

Del mismo modo, se considera estrategias de enseñanza a “la elección de una clase de decisión, por la cual se define una serie de acciones o de actitudes del profesor, que se orientan o convergen en la consecución de un mismo objetivo” (Besse 1984, citado en Suso, 2001:6).

En este sentido, Anderson (1999 citado en Cuq y Gruca, 2003: 112) considera que la estrategia se refiere a “la preocupación de elaborar una práctica fundada en la razón (...) ella participa igualmente de la idea que esta que se ejercita se descompone en diferentes operaciones reconocidas (identificadas) y reproducibles”.

A su vez, Narcy (1990 citado en Cuq y Gruca, 2003: 113) establece que las estrategias de aprendizaje son “los modos inconscientes en los cuales el aprendiz trata la información para aprenderla”.

Igualmente, O'Malley y Chamot (s/f citado en Cuq, 2003) consideran que las estrategias de aprendizaje corresponden a las estrategias metacognitivas referidas a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y a las estrategias cognitivas correspondientes al trato de la materia a estudiar.

No obstante, una estrategia de enseñanza es la adaptación de la instrucción a las necesidades y estilos del aprendiz sujetas a la variación de las actividades propuestas. (Cuq, 2003)

Según Borgaards (1988 citado en Pendanx, 1998: 24) el empleo de una estrategia significa “actuar a favor de un objetivo determinado”. Por tanto, la estrategia se refiere a los procedimientos aplicados por el docente para la correcta planificación y ejecución de las actividades, dando como resultado el alcance de los objetivos propuestos.

Estrategia metodológica que permite identificar principios y criterios

Las estrategias metodológicas permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje. (González, s/f: 13)

En tal sentido, las estrategias metodológicas se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente.

Actividad de enseñanza/aprendizaje

El término “actividad” distingue entre las actividades cognitivas referidas a los procesos mentales llevados a cabo por los individuos entre los cuales se encuentran: la comparación, analogía, discriminación, memorización, entre otros. Estos son realizados de forma inconsciente y no pueden ser observados. Mientras que las actividades de educación tienen como característica fundamental el hecho de que pertenecen al aprendizaje institucional y son llevadas a cabo en una situación de enseñanza, además tienen como fin la realización de los ejercicios y aplicar las estrategias seleccionadas para alcanzar un objetivo determinado. (Pendanx, 1998)

Por su parte, Pendanx (1998: 62) para la didáctica de lenguas extranjeras distingue

las actividades de enseñanza/aprendizaje, señalando que:

En clase, el profesor propone numerosas actividades que ponen en juego las operaciones específicas del procesamiento lingüístico: aquellas que se acercan a las actividades lingüísticas “naturales” (como los juegos de roles) o aquellas que sean más características del aprendizaje institucional (como los ejercicios de gramática), estas son realizadas en una situación de enseñanza, y atañen a la realización de tareas del procesamiento lingüístico y la práctica de estrategias en un objetivo de aprendizaje.

En este sentido, al hablar de la metodología de una lengua extranjera, es inevitable señalar la relación existente entre las actividades de enseñanza/aprendizaje y aquellas enfocadas al procesamiento lingüístico, pues el trabajo en conjunto de las mismas permite la adquisición de la lengua extranjera por parte del aprendiz.

En efecto, las operaciones cognitivas, los ejercicios propuestos y los recursos utilizados en conjunto logran definir la actividad de aprendizaje como un lazo entre aquello que realizan exitosamente los alumnos y el objetivo a conseguir. (Cuq, 2003)

Enseñanza temprana de lenguas extranjeras

La enseñanza temprana se define como la instrucción dirigida a los niños de una lengua extranjera o segunda en el sistema educativo de la escuela primaria y maternal. (Cuq, 2003).

En tal sentido, la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de Europa comenzó después de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de eliminar los conflictos existentes en ese momento entre los estados, y así descubrir el idioma del otro.

La Comisión Europea en 1995 recomienda comenzar con el aprendizaje de lenguas extranjeras desde el nivel pre-escolar con el fin de que los ciudadanos puedan dominar al menos tres lenguas dentro de la Unión Europea, lo cual conlleva a la formación individual y social. Por consiguiente, las políticas nacionales y europeas han tomado las iniciativas locales y regionales, como consecuencia de la presión y la demanda de los padres del rol de los idiomas en las escuelas.

En la actualidad, crece cada día más el número de niños y niñas que aprenden una lengua extranjera, esto debido a los beneficios que aporta este conocimiento, pues involucra las diferentes competencias que éste debe adquirir. Al respecto, Reese (2009) destaca que entre las ventajas que aporta el aprendizaje de una lengua extranjera se puede mencionar que al comenzar a una temprana edad el resultado será el desarrollo y alcance de la pronunciación y entonación de un hablante nativo, y más aun genera altos niveles dentro de las diferentes competencias, incluyendo el reforzamiento de la lectura y escritura del lenguaje materno, alcanzando estándares en otras materias y aceptando las diferencias culturales.

Así mismo, Groux (1996) señala que el primer acercamiento hacia una lengua extranjera se realiza fácilmente cuando se es pequeño, pues en esta etapa el niño tiene confianza y no posee inhibiciones. Además, no ha construido una imagen social que pueda interferir con dicho aprendizaje como podría suceder en el caso de los adolescentes.

De igual manera, Lipton (s/f citado en Reese 2009) afirma que recientes estudios demuestran que niños menores de 10 años pueden aprender rápidamente tres o cuatro idiomas al mismo tiempo. Sin embargo, el éxito del aprendizaje del lenguaje depende

de 3 cosas: tiempo para la tarea, motivación y frecuencia o intensidad de las sesiones de aprendizaje.

Por otra parte, dentro de las escuelas primarias los programas de lenguas extranjeras son diseñados para proveer una experiencia secuencial esperando un grado de capacidad del lenguaje y sus niveles de intensidad pueden variar. En tal sentido, Met (s/f citado en Reese 2009) sostiene que para que los buenos programas de lenguas extranjeras tengan éxito es importante que el idioma a aprender sea usado exclusivamente, las actividades envuelvan el uso significativo del lenguaje, el niño sea el centro de aprendizaje mientras que las experiencias son desarrolladas apropiadamente, las demás áreas de estudio deben ser integradas al aprendizaje de la lengua y finalmente la cultura extranjera es parte integral de la instrucción y está coordinada con los programas sociales.

Desarrollo del lenguaje en los niños

Se llama desarrollo del lenguaje al proceso cognitivo por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente usando una lengua natural. El desarrollo del lenguaje en esta etapa incluye el perfeccionamiento de la comprensión del lenguaje de los adultos y la formación del propio lenguaje activo.

Este desarrollo se produce en un período crítico, que se extiende desde los primeros meses de vida hasta el inicio de la adolescencia. En la mayoría de seres humanos el proceso se da principalmente durante los primeros cinco años, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de las formas lingüísticas y de los contenidos. Durante estos primeros años tiene lugar a mayor velocidad de aprendizaje y se adquieren los elementos básicos y sus significados, y hasta la pre-adolescencia se consolida el uso, la inferencia pragmática y la capacidad para entender enunciados

no-literales (irónicos, sarcásticos, etc.). Los primeros años, constituyen el período fundamental aunque el desarrollo del lenguaje se prolonga mucho más allá de los primeros años. (Riviére, 2003)

Según Chomsky (1988 citado en Maher y Groves 2007), el desarrollo del lenguaje está determinado genéticamente. Agrega además que una parte de nuestra constitución biológica está específicamente dedicada al lenguaje, denominando este estado inicial o primera lengua.

Características del niño en la niñez temprana (de 3 a 6 años):

Entre los 3 y los 6 años de vida, a menudo llamados los años de preescolar, los niños viven la transición de la etapa de los primeros pasos a la niñez. Su cuerpo se vuelve más delgado, sus capacidades motrices y mentales se agudizan, su personalidad y las relaciones que establece se vuelven más complejas. Los niños que han celebrado su tercer cumpleaños ya no son bebés. Ellos son capaces de hacer cosas más grandes y mejores. El niño de tres años es un connotado aventurero, se siente mucho más a gusto en el mundo y está ansioso por explorar sus posibilidades, lo mismo que por desarrollar las capacidades de su propio cuerpo y mente. (Papalia, 2001)

Según Piaget (s/f citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2006), en la etapa preoperacional, el niño empieza a utilizar representaciones mentales para entender el mundo. En esta representación mental se utiliza el pensamiento simbólico, que se refleja en el uso de palabras e imágenes. La representación mental va más allá de la conexión de información sensorial con los actos físicos. Sin embargo, en esta etapa existen ciertas limitaciones del pensamiento, como el egocentrismo y la centración. Así pues, el lenguaje y el

juego imaginativo son manifestaciones importantes de esa etapa.

Asimismo, el desarrollo inicia mucho antes de que nazca el niño, el nacimiento impone nuevas exigencias para adaptarse como también en las diferentes etapas de desarrollo como es la de la infancia que pasa por diferentes procesos físicos, emocionales y cognitivos.

Cabe considerar, por otra parte que en la infancia el niño es un procesador de información de sus acciones o de las que le transmiten las personas de su entorno, pero aún así, están limitados por sus escasos conocimientos.

A los niños de estas edades se les hace difícil trasladar sus recuerdos a palabras como tampoco desarrollan estrategias para recordar. De la misma manera, ellos se caracterizan por una fuerte capacidad exploradora, así como el desarrollo intelectual y el progresivo dominio del lenguaje. En la niñez temprana el pensamiento es visual por acciones porque se realiza mediante acciones de orientación externas, es decir, soluciona la situación comparando, yuxtaponiendo, colocando un objeto sobre otro, en fin, orientándose externamente a través de la visión.

Una particularidad significativa del comportamiento en la edad temprana es que el niño actúa sin razonar, bajo la influencia de sus deseos y estados afectivos. Por eso, su conducta dependerá de las condiciones externas. Puede ser atraído fácilmente hacia cualquier situación, pero también, con facilidad se desentiende de ella.

La Rima como estrategia de enseñanza

Etimológicamente, la palabra “rima” viene del latín *rhythmus* y éste del griego *rythmós*, y se refiere a la repetición secuencial de sonidos o fonemas, a partir de la última vocal acentuada del verso final. (Izquierdo y

García, 1993). De esta manera se otorga ritmo y musicalidad a las estrofas.

Existen diversos tipos de rima como son: la rima consonante, rima asonante, rima continúa, rima cruzada o alterna, rima abrazada, rima gemela, rima interna y rima infantil. Sin embargo, en esta investigación se estudiará la rima infantil, sus características, sus tipos así como también sus beneficios para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de preescolar.

Rima Infantil

Por otro lado, existe un tipo de rima generalmente musicalizada la cual se realiza con algún propósito para los niños. La letra suele ser sencilla pues facilita la comprensión y la memorización. (Sanz, 1999). De tal manera que la rima infantil es un poema rítmico que se acompaña de una melodía y sirve para armonizar los juegos de los niños.

Así mismo, Espocito y Quarello (2006: 4) afirman que:

La mayoría de las rimas infantiles datan de siglos atrás (algunas del año 182). Estas son de autores anónimos y presentan variaciones según el país o la región. Son transmitidas por la tradición oral, de generación en generación, como son legados los dichos, los proverbios, las canciones viejas de nuestras provincias, los cuentos o las leyendas.

En tal sentido, la rima forma parte de la cultura popular, de la herencia transmitida por los ancestros, y es por esta razón que su aprendizaje y memorización se convierten en actividades amenas pues se convive con ella desde que se es un niño, animando los juegos y rondas de la infancia.

De esta manera, se encuentran diversas definiciones sobre la rima infantil, entre ellas están:

Es un lenguaje oral, poético y lúdico a menudo acompañado de una melodía con el fin de divertir los juegos de los niños por una parte y por la otra es usada como medio mnemotécnico. (Hana 2008: 31).

La rima sirve para dibujar, compartir, enumerar y eliminar. En ciertos juegos constituye un prelude ritualizado. Actualmente, el término “rima” es utilizado para designar canciones, juegos danzados, rondas, poemas breves y fórmulas para los sonidos extranjeros. (Espocito y Quarello 2006: 4).

En tal sentido, la rima se convierte en una actividad lúdica, la cual se disfruta y genera diversión en la medida en que se obtiene un aprendizaje. Por tanto, se utiliza como estrategia mnemotécnica pues al aplicarle cierta musicalidad, ésta se vuelve agradable al oído, generando así una asociación.

Características de la rima infantil:

La rima infantil es una fórmula que se caracteriza por una construcción rítmica acompañada de una melodía. Ésta alterna entre movimientos de manos, juegos de dedos, balanceos y expresión corporal. (Hana, 2008).

Por sus registros verbales y sonoros, se incluye también:

- **Las rimas asonantes y de fonemas repetidos:**

- **Las onomatopeyas:** las cuales sirven para describir un sonido escuchado, en muchos casos los sonidos de los animales.

- **Los antropomorfismos:** la cual permite la personificación de objetos o animales.

- **Las creaciones o asociaciones de palabras:** la cual permite combinar ideas u objetos a un nuevo vocabulario o tema.

Tipos de rima infantil

La riqueza de la rima infantil y su diversidad ofrecen al docente una herramienta adaptada a los diferentes ámbitos de aprendizaje. Según Trémouroux-Kolp (1995 citado en Espocito y Quarello, 2006) las rimas infantiles se pueden clasificar en:

Rimas para jugar con las palabras:

- **Para jugar con los sonidos (aliteraciones, onomatopeyas, etc.):** Estas juegan un papel muy importante en el desarrollo fonológico del niño, pues a través de la repetición de sonidos y su musicalidad se atrae al alumno hacia la tarea a realizar. Además, permite trabajar la pronunciación, la articulación y la escucha.

- **Para jugar con la sintaxis:** Estas rimas ofrecen una gran variedad de estructuras sintácticas como por ejemplo: la interrogación, la negación, el diálogo, la afirmación, entre otras. Y así mismo, se trata de crear frases con estas reglas lingüísticas, las cuales se convertirán en fórmulas rítmicas y melódicas.

Rimas para contar:

Son numerosas y diversas. Entre ellas se encuentran:

- Para la serie numérica:

Las cifras numéricas son presentadas en orden creciente y decreciente. Asimismo, las cifras numéricas son fraccionadas por una palabra o grupo de palabras, lo cual permite que el niño comprenda la relación que existe entre estos.

- Para otras áreas de aprendizaje:

- **Rimas para aprender conceptos:** con este tipo de rima se puede aprender el alfabeto, el orden de una historia, las reglas ortográficas, entre otros. Por esta razón se usa como estrategia mnemotécnica pues facilita el recuerdo.

- **Rimas temáticas:** permiten trabajar el vocabulario temático. Estas rimas al tener una gran aceptación son imitadas e interpretadas por los niños.

- **Rimas con gestos:** contribuye al desarrollo sensorio- motriz así como también a la expresión corporal, la lateralidad, la función simbólica y la estructuración de espacio y tiempo.

Rol de la rima infantil en los jardines de infancia

Los jardines de infancia son centros educativos para preescolares, los cuales buscan desarrollar en el niño las habilidades, destrezas, actitudes y valores, reforzando los conocimientos previos y preparándolos para la nueva etapa de sus vidas. En tal sentido, la rima infantil juega un papel muy importante en este período, pues es una herramienta que contribuye a la adquisición de los objetivos planteados para este nivel.

- Rol afectivo y de seguridad

La rima infantil ofrece al niño la oportunidad de descubrir como jugar con las palabras y al mismo tiempo desarrolla su capacidad cognitiva, sin que éste se sienta intimidado por cometer algún error o falla.

- Rol socializante

La rima infantil se caracteriza por implementar los juegos grupales lo cual permite la integración de los niños en el medio donde se desarrollan, en este caso la escuela. Además, ayuda a disminuir el egocentrismo presente en esta edad. En tal sentido, (Hana, 2008: 39) afirma que “la rima infantil favorece el apego del grupo, el anclaje al mundo así como la aculturación. En efecto, éstas invitan a actividades colectivas que permiten la integración en el grupo, respetar las reglas y pedir la palabra”.

Evidentemente, las rimas infantiles favorecen las reglas de la comunicación, respetando la palabra del compañero así como también sus opiniones. Además, invita a conocer nuevas culturas, a estar en contacto con éstas y comprender sus características y diferencias con respecto a la propia.

De igual manera, Vaillat (2008) plantea que a través de las rimas se establecen un contacto entre el adulto y el niño, haciendo de ello un momento ameno y placentero, y puesto que genera alegría en el aprendiz los lazos comunicativos se afianzan y se transmiten al hogar.

- Rol pedagógico

Además de tener un rol social y de seguridad, la rima infantil juega un rol pedagógico que contribuye al desarrollo de diversas competencias transversales y disciplinarias. Vaillat (2008) considera que entre las competencias transversales se encuentran:

- **Actitud:** a través de la rima infantil se puede trabajar la cooperación, la integración, la construcción de la personalidad y las reglas de la vida social. El niño aprende a respetar a sus compañeros.

- **Memorización:** como se ha dicho anteriormente, la melodía y el ritmo ayudan a la memorización. Por consiguiente, el aprendizaje de la rima infantil se logra a través de la escucha y la repetición de sonidos y movimientos de expresión corporal. Sin embargo, dicho aprendizaje es un proceso inconsciente de la apropiación de la sintaxis de la lengua. Además, a través de estas rimas se puede ejercitar la memoria visual, auditiva y sensorial así como también se practican los valores universales de amistad, solidaridad, respeto, entre otros.

- **Métodos de trabajo:** las rimas infantiles ayudan a captar la atención del niño,

haciendo que éste se concentre en la actividad a realizar.

Según Hana (2008) entre las competencias disciplinarias se encuentran:

- **El lenguaje oral y escrito:** puesto que en toda institución educativa uno de los objetivos principales es desarrollar en el niño la capacidad de comunicarse y las funciones del lenguaje.

- **Ámbito de las matemáticas:** las rimas son de gran ayuda para desarrollar la competencia numérica, pues muchas de ellas emplean el juego de dedos para aprender a contar.

- **Ámbito de la educación artística:** en éste resaltan el desarrollo de las disciplinas de educación musical y artes plásticas, puesto que permite ampliar la competencia auditiva y adecuarse a la melodía así como también favorece a la imaginación y la creatividad.

- **Ámbito de las actividades físicas:** se trabaja especialmente la motricidad gruesa y la motricidad fina, pues al implementar los juegos bailados y las rondas así como también el juego de dedos se favorece al desarrollo de éstas.

Evidentemente, al utilizar la rima infantil como recurso dentro del aula de lenguas extranjeras se obtienen diversos beneficios, pues no se limita a una sola competencia, sino que por el contrario involucra las diferentes áreas de aprendizaje logrando así que el niño pueda desarrollarse plena e integralmente, enriqueciendo su vocabulario y su competencia lingüística y además incrementa su imaginación. Es decir que al implementar la rima infantil se obtiene un verdadero aprendizaje significativo.

Las actividades de escucha y la rima infantil

Para el buen desenvolvimiento y la contribución de la adquisición del lenguaje, la situación en la cual se presente la rima infantil debe ser una verdadera situación de comunicación, de intercambio, de diversidad donde el niño pueda experimentar sus capacidades lingüísticas. En este sentido, para presentar la rima infantil dentro del aula, es importante tener en cuenta las actividades de escucha y después de la escucha.

- **La escucha**

Así mismo, Cornaire (1998: 161) afirma que “la primera escucha debe estar centrada en la comprensión de la situación”. De esta manera, el docente puede realizar preguntas como: ¿Qué entendieron?, y así observar las primeras reacciones de los alumnos con respecto a la actividad realizada. Una segunda escucha es muy importante pues permite que el alumno identifique y retenga más vocabulario. Por tal motivo, Hana (2008) señala que el docente puede emplear ejercicios de repetición, puesto que de esta manera los niños memorizaran la rima fácilmente en la medida que trabaja la pronunciación, la entonación, el ritmo y la articulación.

- **Después de la escucha**

Ahora bien, luego de las actividades de escucha es indispensable que el alumno pueda transferir los conocimientos adquiridos a una situación real, la cual Cornaire (1998) la define como un momento privilegiado donde se puede establecer la relación entre el aprendizaje previo y las nuevas competencias alcanzadas. En este sentido, Hana (2008) señala que una vez realizada la fase de la escucha, es vital que los niños se apropien de la rima infantil, haciendo que ellos la repitan por sí solos y alentando sus proposiciones y creaciones en cuanto a ésta.

Aporte cultural de la rima

La rima infantil constituye un tesoro tradicional, por lo cual se puede considerar como patrimonio cultural.

En este sentido, resulta importante definir la noción de cultura. Ésta según Eagleton (2001: 58) es “el conjunto de valores, costumbres creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico”. Por consiguiente, la cultura designa los modelos de conducta adoptados por una sociedad así como sus tradiciones, normas, códigos, leyes, religión, lenguaje, gastronomía, entre otros.

De igual manera, es indispensable establecer la relación existente entre la cultura y la rima infantil, pues como se ha dicho anteriormente, esta última se transmite por la tradición oral y se convierte en la herencia de cada generación. Además, permite que el niño entre en la nueva cultura desde temprana edad, contribuyendo a la construcción de sí mismo y favoreciendo la integración social del alumno. (Espocito y Quarello, 2006). De esta manera, el niño adquiere el lenguaje adecuándolo al medio y a la etapa de desarrollo.

La imagen

Debido a que en el presente trabajo se va a desarrollar específicamente la rima infantil ilustrada, es necesario, mencionar algunos aspectos acerca de la imagen.

Según Méndez (1997: 2) sostiene que:

La imagen como objeto de estudio y discusión es abordada desde muchas perspectivas: antropológica-cultural, comunicativa, estética, técnica, semiótica, entre otras. En la educación se han desarrollado diversas contribuciones desde la corriente cognoscitiva. El efecto facilitador de las imágenes se reconoce en general al incluirse en material didáctico. En la gran cantidad de estudios que existen al respecto, se maneja una terminología que empieza a ser común.

Siendo las cosas así, resulta claro como el uso de la rima ilustrada contribuye al desarrollo cognitivo, memorístico y asociativo del aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente el Francés. Del mismo modo, favorece la correcta pronunciación y articulación de los fonemas a estudiar. Cabe considerar por otra parte, que la rima infantil ilustrada constituye una de las estrategias más adecuadas para utilizarse a este nivel, ya que es considerada una actividad lúdica en la que el niño juega y se divierte a la vez que está aprendiendo un nuevo idioma.

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de Investigación

El presente estudio describe el uso de la rima ilustrada como estrategia de enseñanza del Francés como lengua extranjera (LE) en niños de nivel preescolar, por ello se determinó que la investigación es de tipo descriptiva exploratoria, puesto que ésta “se efectúa sobre un tema u objeto poco conocido o estudiado, por lo que los resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto”. (Arteaga, 2007: 26).

Diseño de la investigación

En la presente investigación el diseño es de campo debido a que los datos son recogidos directamente de la realidad encontrada.

Población

En el presente estudio, por ser muy grande el tamaño de la población se escogió una muestra de conveniencia, dado que las características de este grupo eran similares a la población estudiada (Casal y Manteu, 2003). En este sentido, la misma estuvo conformada por 30 niños entre 4 y 5 años del 2^{do} nivel preescolar sección “D” del Colegio Privado “República de Venezuela”, Valera, estado Trujillo.

Materiales

Para la recolección de datos de la presente investigación se utilizaron:

- Dos rimas infantiles ilustradas seleccionadas de la colección para niños “Je découvre les comptines”, la cual fue recopilada por Blandine Guerard e ilustrada por Isabelle Gueillet. Dicha colección contiene trece rimas, sin embargo se han elegido dos al azar, según la tipología de Trémouroux-Kolp (1995 citado en Espocito y Quarello, 2006.), una de ellas se refiere a la serie numérica; “Je m’en vais au bois”, y está orientada al aprendizaje de los números del 1 al 12 (rima A), y la otra corresponde a una rima asonante; “Un petit chat gris” (rima B), la cual tiene por objetivo la pronunciación del sonido “i”.

- Dos listas de cotejo con dos indicadores relacionados a las competencias lingüísticas (competencia lexical y competencia fonológica) adquiridas por los niños. Estas listas contaron con la revisión y validación de tres expertos en el área. Por lo tanto, se aplicó este instrumento puesto que las listas de cotejo “son apropiadas para registrar desempeños de acciones corporales, destrezas motoras, o bien, los resultados o productos de trabajos realizados”. (Labarca, s/f: 36).

Procedimiento

En el presente estudio se aplicaron dos rimas infantiles; como primer paso la rima infantil sin imágenes, con la finalidad de determinar el grado de comprensión oral que podían alcanzar los niños con respecto a ésta. La misma tuvo una duración de 90 minutos y se observaron y evaluaron las reacciones generadas por el grupo. Como segundo paso se presentó la rima infantil ilustrada con el propósito de evaluar la retención, comprensión del vocabulario y fonemas estudiados en presencia de la imagen. Igualmente, como la etapa anterior tuvo una duración de 90

minutos, se necesitaron 4 clases para la total aplicación de las rimas A y B.

Así mismo, en cada clase se empleó la lista de cotejo con los indicadores antes mencionados.

Los resultados

Una vez aplicado el instrumento de la rima ilustrada se obtuvo una serie de resultados. La información fue recopilada con la lista de cotejo, y su procesamiento se hizo a través de la estadística descriptiva en forma acumulada, relativa y de porcentajes.

En los resultados obtenidos se observa que en la competencia fonológica los niños demostraron un buen nivel de pronunciación en ausencia de la imagen, pues de acuerdo a Espocito y Quarello (2006) el niño imita los gestos y sonidos que ve y escucha para luego memorizarlos. En este sentido, es importante señalar que los niños al escuchar la rima trataban de imitar su entonación. Sin embargo, al implementar la ilustración se puede decir que el nivel de pronunciación se mantuvo dentro de los estándares esperados y más aún los niveles de articulación y fluidez aumentaron considerablemente, los cuales en la primera aplicación estuvieron por debajo de los límites establecidos. Al respecto, Duchastel (1980 citado en Mendez, 1997) sostiene que el aprendizaje se facilita a través del uso de imágenes, pues su principal función es atraer la atención y así estimular el lenguaje visual (en este caso) de los niños. Por tanto, al utilizar los diseños alusivos a cada rima los alumnos se enfocaban en éstos, disfrutaban y participaban a la hora de cantar, ya que se sentían motivados.

Con respecto a la competencia lexical, se observó que los niños en la primera aplicación presentaron cierta dificultad para comprender el significado de cada rima, pues según Hernández y Montilla (2010) para

obtener un mejor rendimiento de estudiantes principiantes, una buena estrategia es el uso de imágenes, pues de esta manera se aclaran las ideas y se mejora la comprensión. En tal sentido, al momento de implementar la rima ilustrada se observó como los niños aprendieron dicha rima en su totalidad. Así pues, Bruner (s/f citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2006) afirma que el pensamiento del niño a esta edad es principalmente iconográfico, es decir que el niño se va a ayudar de las imágenes que están dentro de su ambiente para así entender y comprender conceptos y principios y luego transformar dichas imágenes en lenguaje.

Por otra parte, al hablar de competencia lexical se hace necesario hacer referencia a la adquisición del nuevo conocimiento. En este sentido, Ausubel (s/f citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2006) menciona que un aprendizaje es significativo cuando el alumno es capaz de incorporar la información nueva a su estructura interna preexistente, es decir el alumno internaliza dicha información. Así mismo, es importante destacar que durante la primera aplicación de la rima (sin imágenes) el niño no integró el nuevo vocabulario al que ya poseía. Mientras que, con la aplicación de la rima ilustrada mientras que el niño cantaba, se concentraba en el significado de las frases que escuchaba, para así comprender su contenido.

CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva más general, se hace evidente como los resultados indicaron que el uso de la rima ilustrada contribuye al desarrollo cognitivo, memorístico y asociativo del aprendizaje de una lengua extranjera. De igual manera, beneficia la pronunciación y articulación de los fonemas estudiados, recitándolos así con naturalidad. Al respecto, se deduce que la rima infantil ilustrada representa una de las estrategias más

apropiadas para implementarse en el nivel de preescolar, ya que se considera una actividad lúdica en la que el niño se divierte a medida que adquiere una nueva lengua.

Del mismo modo, puede utilizarse como una estrategia mnemotécnica pues al poseer ritmo y melodía, ésta se vuelve amena al oído, generando así una asociación que facilita el recuerdo y el aprendizaje de valores, actitudes y contenidos a estudiar.

Dentro de este orden de ideas, es oportuno mencionar cómo se logró la memorización y retención en los niños, pues según Ausubel (s/f citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica 2006) existe un tipo particular de aprendizaje: aquel que implica la retención de información verbal. En efecto, esto fue lo que se aplicó con el apoyo de las imágenes. De esta manera, se observó el estímulo causado por las ilustraciones, pues los niños se mostraban entusiastas y participativos, cantando alegremente y además interactuaban entre ellos haciendo preguntas y señalando qué imagen correspondía a cada verso de la rima. Así mismo, se percibió como el grupo trataba de imitar los sonidos y la entonación correcta para cada rima, y en presencia de la imagen los mismos realizaban una modulación acorde con lo que se estaba trabajando.

En este sentido, se hace evidente el valor y la trascendencia del dominio del lenguaje para el desarrollo psíquico en los niños, sin embargo este aspecto dependerá del progreso en las actividades, el pensamiento y su percepción; constituyendo así la base del desarrollo intelectual en esta etapa. Siendo el desarrollo del lenguaje un proceso cognitivo, el cual incluye la formación y perfeccionamiento del propio lenguaje activo. Al respecto, Rivière (2003) señala que los primeros años de vida forman la etapa esencial, aunque el desarrollo del lenguaje se extiende más allá de los primeros años.

Con las dos rimas ilustradas utilizadas como estrategia de enseñanza del Francés como lengua extranjera se hizo notorio el interés y la motivación en los niños por las imágenes. De este modo, Méndez (1997) señala que en el campo del desarrollo psicológico, las imágenes representan el modo prelingüístico dentro del pensamiento simbólico. Igualmente, se plantea que el pensamiento de los niños está orientado hacia las imágenes.

Por su parte, es importante destacar que las rimas no sólo estuvieron presentes en la memoria de los niños durante su aplicación, sino que por el contrario, con el transcurrir de los días los alumnos seguían recitándolas sin realizar un mayor esfuerzo memorístico pues era visible que la recordaban casi en su totalidad.

De igual forma, Piaget (s/f citado en Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2006), en su teoría menciona la etapa preoperacional, en la que el niño empieza a utilizar representaciones mentales para entender el mundo. En esta representación mental se utiliza el pensamiento simbólico, que se refleja en el uso de palabras e imágenes. Por lo tanto se adoptó esta estrategia, resultando apropiada y conveniente para los niños comprendidos en estas edades ya que el lenguaje visual ya está altamente desarrollado cuando se empieza a desarrollar el lenguaje verbal.

Por tal motivo, es conveniente que los niños adquieran una o más lenguas extranjeras, pues al hacerlo éstos incrementan su capacidad cognitiva enriqueciendo su propio dominio lingüístico y destacándose en las diversas áreas de aprendizaje a desarrollar. De igual manera, con dicho aprendizaje se pretende fomentar un respeto hacia las diferentes culturas, facilitando y promoviendo la interculturalidad y su aceptación.

Finalmente, es oportuno señalar como hoy en día, aumenta cada vez más el número de niños(as) que aprenden un nuevo idioma, esto debido a los innumerables ventajas que aporta dicho aprendizaje, pues incluye las distintas competencias que debe desarrollar el niño. Por su parte Reese (2009) señala que cuando se realiza un contacto prematuro con la lengua extranjera el resultado será el desarrollo y eficacia de la pronunciación y entonación de un hablante nativo, desarrollando niveles más altos dentro de las diversas competencias, tales como la lectura, la escritura. Sobre este particular, Groux (1996) menciona que cuando se es niño el primer acercamiento hacia una lengua extranjera se realiza fácilmente debido a que éste tiene confianza en sí mismo y no posee inhibiciones. Del mismo modo, el niño a esa edad no ha construido una imagen social que pueda interferir de alguna manera con el aprendizaje que está adquiriendo, por lo tanto es totalmente adecuada la edad comprendida en los niveles de preescolar para aprender una lengua extranjera como lo es el Francés.

Referencias bibliográficas:

- Arias F. *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Cuarta Edición (2004). Caracas: Episteme.
- Arteaga P. *Metodología de la investigación*. ULA-NURR. 2007. Trujillo, Venezuela.
- Chacín J. “Programa de Ballet. Nivel I”. Escuela de Ballet. 1997. Ateneo de Trujillo – NURR.
- Chacín J. “Programa de Ballet. Nivel II”. Escuela de Ballet. 1998. Ateneo de Trujillo – NURR.
- Cornaire C. *La compréhension orale. Didactique des langues étrangères*. France: 1998 CLE , International.

- Cuq J. *Dictionnaire de Didactique du Français*. 2003 CLE International. Paris, France
- Cuq J; Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2003 France : PUG.
- Diccionario de la Real Academia Española*. Vigésima segunda versión.
- Enciclopedia de Pedagogía Práctica*. Colombia: 2006 Cadiex internacional S.A.
- Guerard B., Gueillet I. *Je découvre les comptines*. 1989 France: Hachette.
- Hernández R, Fernández C, Baptista. P. *Metodología de la investigación*. 2003. México: Mc Graw Hill.
- Hernández A, Montilla J. “Efectos de las tiras cómicas en la comprensión lectora de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de la carrera de idiomas modernos en la Universidad de Los Andes de Mérida, Venezuela”. Trabajo de grado. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. 2010
- Izquierdo P, García C. *Castellano y Literatura*. Venezuela: Editorial Salesiana S.A.
- Maher J, Grover J. *Chomsky*. 2007. Barcelona: Paidós.
- Márquez M, Peña D. “Principios metodológicos utilizados por los docentes en la enseñanza del francés a nivel medio y diversificado”. Trabajo de grado. Universidad de Los Andes. Trujillo, Venezuela. 2005.
- Papalia D, Olds S. *Psicología*. 1988. México: McGraw-Hill.
- Papalia D, Olds S; Feldman R. *Psicología del desarrollo*. Octava edición. 2001. Bogotá: McGraw-Hill.
- Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. 1998. Paris: Hachette.
- Petit H. Les Comptines et Chansons. En *Journée Pédagogique en FLE*. Abril Trujillo. 2011. Venezuela.
- Reese S. *How to teach our youngest language learners: A look at early language programs that work. The Language Educator*. Vol. 4, Issue 3. April, 2009. Pag. 4
- Rivière A. *Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo*. 2003. Madrid: Panamericana.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Manual de trabajos de grado, de maestrías y tesis doctorales*. 2003. Caracas, Venezuela.
- Webgrafía:
- Álvarez M. “La importancia de las rondas y los juegos tradicionales en la primera infancia”. [Documento visto en línea]. 2006. Disponible en: <http://to.ly/aCsH>. [Consulta: 2011, Abril 06]
- Bekker J. La chanson dans la classe de français langue étrangère. «Un apprentissage en-chanté». [Documento visto en línea]. 2008. Disponible en: <http://to.ly/aCsF>. [Consulta: 14/04/2011].
- Canale M, Swain M. “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua”. [Documento visto en línea]. 1996. Disponible en: <http://to.ly/aCsD>. [Consulta: 10/04/2011].

- Casal J, Manteu E. "Tipos de muestreo". 2003. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsC>. [Consulta: 04/05/2011].
- Centro Virtual Cervantes. "El enfoque comunicativo". [Documento visto en línea]. 1997/2001. Disponible en: <http://to.ly/aCsy>. [Consulta: 14/04/2011].
- Commission Européenne. "Apprentissage précoce". [Documento visto en línea]. 2008. Disponible en <http://to.ly/aCsx>. [Consulta: 2011. Enero 27]
- Eagleton T. *La idea de cultura*. Paidós, Barcelona. 2001 [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsw>. [Consulta: 15/04/2011].
- Espocito C, Quarello S. "Les comptines: un outil dans les apprentissages". Berre, Francia. 2006 [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsv>. [Consulta: 10/04/2011].
- Esteban M. (s/f). "Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje". [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsu>. [Consulta: 16/04/2011].
- FUNDAYACUCHO. "Convenios de Cooperación Suscritos con Instituciones Educativas de Europa y Acuerdos de Cooperación en Materia Educativa que adelanta Fundayacucho". [Documento visto en línea]. 2008. Disponible en: <http://to.ly/aCsu>. [Consulta: 2011, Marzo 04]
- García O. (s/f). "La importancia del francés en la escuela". [Documento visto en línea]. Disponible en <http://to.ly/aCsr>. [Consulta: 2011, Enero 27]
- Generalitat Valenciana (s/f). "Conselleria d'empresa universitat i ciencia2". [Documento visto en línea]. Disponible en: www.recursosees.uji.es/fichas/fc1.pdf. [Consulta: 16/04/2011].
- Germán O. "Definición de teoría del aprendizaje de Vigotsky". 2005 [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCs>. [Consulta: 13/04/2001]
- González A. (s/f). "Estrategias metodológicas". [Documento visto en línea]. Disponible en <http://to.ly/aCso>. [Consulta: 15/04/2011].
- Groux D. "Pour un apprentissage des langues". 1996 [Documento visto en línea]. Disponible en : <http://to.ly/aCsm> [Consulta: 15/05/2011].
- Hana M. "La comptine autre moyenne d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère". 2008. [Documento visto en línea]. Disponible en: www.umc.edu.dz/buc/buci/datum/theses/francais/MER989.pdf. [Consulta: 08/04/2011].
- Harf, R. (s/f). "Estrategias metodológicas. El docente como enseñante". [Documento visto en línea]. Disponible en: www.byq-web.com.ar/archivos/ruthharf1.pdf. [Consulta: 16/04/2011].
- Instituto de Prevención y Asistencia Social para el personal del Ministerio de Educación. Arrancó programa "Francés para Todos" en 5 liceos

- caraqueños.2010. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://28to.ly/aCsh>. [Consulta: 2011, Marzo 04].
- Labarca A. (s/f). “La técnica de observación”. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsf>. [Consulta: 17/04/2011].
- López M. “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”. Madrid, España. 1998. [Documento visto en línea]. Disponible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/01_0017.pdf. [Consulta:14/04/2011].
- Morlat J. “L’enseignement précoce des langues étrangère”. 2008. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aLW2> [Consulta: 10/06/2011].
- Méndez J. “Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico”. 1997. [Documento visto en línea]. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13207506.pdf. [Consulta:10/04/2001]
- Rodríguez M (s/f). “Estrategia”. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsc>. [Consulta: 2011, Marzo 24].
- Sanz F. “Las rimas tradicionales inglesas y la enseñanza del ritmo del inglés oral en primaria”.1999. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsa> [Consulta: 2011, Mayo 03].
- Suso J. “Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE”. 2001. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCsa>. [Consulta: 11/05/2011].
- Vaillat F. “Généralités sur la comptine”.2008. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCs8> [Consulta: 13/04/2011].
- Vásquez R, Pelardo M, Miras M, Rodríguez C. “Las rimas y canciones: un recurso excelente en las clases de idiomas de Educación Infantil. Seminario CPR Murcia 1 (98/99). Enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas”. Murcia, España.2003. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCs7> [Consulta: 09/04/2011].
- Vila I. “La incorporación y enseñanza de la lengua extranjera”. *Revista Aula de Infantil* 16. 2003.[Revista en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCs6>. [Consulta: 2011, Marzo 05]
- Vila I, Gispert I. (s/f). “Pensamiento y lenguaje”. [Documento visto en línea]. Disponible en: www.cesbaire.com.ar/Apuntes/PFyCE/pensyleng.doc. [Consulta: 09/04/2011].
- Vine L. “Definición de adquisición del lenguaje”. 2001. [Documento visto en línea]. Disponible en: <http://to.ly/aCs4>. [Consulta: 15/04/2001]