

Anticipación de la enseñanza del español en Finlandia

Amanda Aaltonen
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Programa de enseñanza y aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Agosto de 2019

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción / Facultad de Humanidades
AALTONEN AMANDA: Anticipación de la enseñanza del español en Finlandia

Trabajo de fin de máster, 53 p., 11 p. de apéndices
Programa de enseñanza y aprendizaje, español
Agosto de 2019

En este trabajo de fin de máster investigamos los efectos de la edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Varios son los investigadores que defienden los buenos efectos que tiene un *input* anticipado en la enseñanza de segundas lenguas en el nivel lingüístico de los aprendices. Apoyándose en la aserción de que la infancia es la mejor etapa para aprender idiomas, el Consejo del Estado Finlandés publica en abril del 2018 una resolución tras la cual en toda Finlandia la enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria comenzará ya a partir del primer año escolar, anticipando así con dos años el comienzo de la enseñanza de idiomas.

Con este trabajo pretendemos aportar nuestra visión a la investigación acerca de la anticipación de la enseñanza de lenguas desde el punto de vista del español como lengua a enseñar. Hemos realizado un curso piloto con diez sesiones de duchas de español para una guardería privada de Turku, y nuestro objetivo ha sido observar, analizar y describir la acción en el aula durante las sesiones. El análisis del corpus adopta una visión etnográfica, pues detallamos cómo avanzan las sesiones, cómo van aprendiendo los niños de la guardería en cuestión, y cuál es el ambiente general de las sesiones.

A lo largo de las diez sesiones, el ambiente ha sido muy positivo en el aula: los alumnos disfrutaron aprendiendo un nuevo idioma. Actividades como canciones y juegos fueron los métodos de enseñanza más efectivos para los alumnos de dos a cinco años. Durante la última sesión de español, realizamos una prueba final, para analizar cuánto habían aprendido los alumnos durante las sesiones, y los resultados fueron muy buenos: un 77,8% del grupo Tiitiäiset, y un 50% del grupo Hippiäiset acertaron todas las preguntas y superaron todas las actividades planteadas. Observamos que los niños aprenden de una manera extremadamente rápida, sin necesidad de entender siquiera realmente lo que aprenden. Esta es una observación importante, ya que recalca el rol importante que ejerce la enseñanza anticipada de idiomas como aspecto incitante para estudiar idiomas en el futuro. Uno de los objetivos principales de la enseñanza anticipada de lenguas no es que los alumnos obtengan un vocabulario o una gramática excelente a una temprana edad, sino que los alumnos se interesen por las distintas lenguas, para tal vez optar por estudiarlas mejor en un futuro. Por lo tanto, crear una experiencia positiva desde el principio es de gran importancia al anticipar el aprendizaje de idiomas.

Concluimos que la anticipación pareciera dar muy buenos resultados, tanto a nivel de vocabulario aprendido como a nivel motivacional. En el futuro sería fructífero estudiar las decisiones de los individuos que tomaron parte en nuestra enseñanza anticipada del español, para ver si, efectivamente, una breve introducción al español a una temprana edad incita a seguir los estudios posteriormente.

Palabras clave: anticipación de enseñanza, español, edad, lenguas extranjeras, ducha de idiomas

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. El factor edad en el aprendizaje de segundas lenguas	6
2.1 Adquisición vs aprendizaje en contextos naturales y académicos.	6
2.2. El factor edad dentro del marco teórico	7
2.2.1. Aspectos neurobiológicos y cognitivos del desarrollo de la L2	9
2.2.2. Hipótesis del Período Crítico de Lenneberg	10
2.2.3. Del Período Crítico al Período Sensitivo	12
2.2.4. El factor edad y la adquisición de segundas lenguas	13
2.2.5. Factor edad y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	15
2.3. Otros aspectos a tener en cuenta	18
3. Anticipación de lenguas extranjeras en Finlandia	22
3.1 Opiniones de los municipios finlandeses	22
3.1.1. Municipios que realizan anticipación de enseñanza de lenguas	23
3.1.2. Municipios que no realizan anticipación de enseñanza de lenguas	25
3.2. Cambios en el currículo nacional finlandés	26
3.3. Duchas de idiomas	28
3.3.1. Definición y antecedentes	29
3.3.2. Las duchas de idiomas en la práctica.....	29
4. Duchas de español piloto en una guardería finlandesa.....	31
4.1. Esencia de un estudio etnográfico	32
4.2. Cuestiones éticas de un estudio cualitativo	33
4.3. Duchas de idiomas piloto	35
4.3.1. Contexto de las sesiones	35
4.3.2. Planificación y ejecución de las sesiones.....	36
4.3.3. Éxitos y desafíos durante las sesiones de español	43
4.3.4. Prueba final	45
5. Análisis de los resultados	47
6. Conclusiones.....	48
BIBLIOGRAFÍA	52
APÉNDICE 1 – Objetivos de enseñanza de las lenguas extranjeras nivel a1 durante el primer y el segundo año escolar.....	54
APÉNDICE 2 – Suomenkielinen lyhennelmä.....	57

1. INTRODUCCIÓN

La aserción de que la infancia es la mejor etapa para aprender idiomas es una postura teórica ampliamente discutida entre lingüistas e investigadores. Por un lado, resulta obvia la diferencia que existe entre los resultados de los aprendices jóvenes de lenguas y de los que aprenden idiomas a una edad mayor: los jóvenes suelen aprender lenguas de una manera mucho más eficaz. Tomemos como ejemplo la típica situación en la que una familia emigra a un país nuevo, y ha de aprender a comunicarse en una nueva lengua. En estos casos suele darse el resultado de que los niños adquieren la nueva lengua en la misma medida que han adquirido su primera lengua, pero los padres tienden a tener más dificultades con la nueva lengua, y muy a menudo presentarán un acento extranjero y/o errores gramaticales en su segunda lengua. Varios lingüistas importantes coinciden con la idea de que existe una ventaja para los jóvenes al adquirir lenguas y hay amplia evidencia de que, tras la juventud, los procesos de adquisición lingüística que los jóvenes emplean ya no serán admisibles en la edad adulta. Estos resultados han llevado a los lingüistas a plantearse la cuestión de si lo mismo ocurre con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados para la adquisición de una lengua resultan bastante claros, pero la cuestión de si la edad es un factor relevante para el aprendizaje en clases de lenguas incita a más discusión, de la que hablaremos en el subepígrafe 2.2.5.

En abril del 2018, el Consejo del Estado Finlandés publica una resolución a través de la cual se comenzará la enseñanza de lenguas nivel A1 (la primera lengua extranjera obligatoria “larga”, que suele ser el inglés o el sueco, pero que puede ser incluso otra lengua extranjera) en todos los municipios finlandeses, a más tardar en el semestre primaveral del primer año escolar. Hasta ahora, por lo general las lenguas nivel A1 han sido instruidas sólo a partir del tercer año escolar, por lo que se trata de un cambio bastante radical en la estructura del Currículo Nacional Escolar de Finlandia. Esta decisión se implementará a partir de los alumnos que comiencen su primer curso de primaria en otoño de 2019, por lo que los jóvenes que inicien su experiencia escolar en otoño se verán en clases de inglés (u otras lenguas) ya en enero de 2020. La razón detrás de esta decisión se encuentra precisamente en los reivindicados beneficios que trae consigo el aprendizaje temprano de idiomas. Sobre todo, se espera que aumente la motivación y que mejoren las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas de los alumnos. Con esta decisión del Consejo, se pretende incrementar la igualdad en la educación de Finlandia, pues la anticipación de la instrucción de lenguas se implementará en todos los municipios finlandeses. Sin embargo, a pesar del apoyo estatal para efectuar esta anticipación, hay bastante variación

en la capacidad que tienen los diferentes municipios para organizar una educación temprana de idiomas (en términos de recursos de personal e idiomas a ofrecer). En el presente estudio, se reflejarán las opiniones de los distintos municipios finlandeses, coleccionados en una descripción del estado sobre la enseñanza temprana de idiomas y las condiciones para su implementación en Finlandia (Skinnari y Sjöberg, 2018).

La estructura del presente estudio será la siguiente: se comenzará por abordar la amplia teoría y evidencia existente sobre los efectos de la edad en el desarrollo de tanto las primeras lenguas, las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. Se discutirán varios estudios empíricos sobre cómo la edad biológica puede influir en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se verá a lo largo del capítulo 2, los procesos de adquisición y aprendizaje del lenguaje difieren en varios aspectos, pero también tienen ciertas cosas en común. Por lo tanto, serán de importancia también las literaturas de adquisición de primeras y segundas lenguas, pues sirven como punto de referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tras esto, nos centraremos en la situación actual de Finlandia en cuanto a la anticipación de la enseñanza de idiomas. En la descripción realizada por Skinnari y Sjöberg (2018), se habla principalmente de escuelas de primaria, pero también abarcaremos el tema de la anticipación de la instrucción lingüística en guarderías, en forma de duchas de idiomas. En la parte empírica del presente trabajo, se realizará un curso piloto con diez sesiones de duchas de español para una guardería privada de Turku. El análisis del corpus adoptará una visión etnográfica, pues observaremos cómo van avanzando las sesiones, cómo van aprendiendo los niños de la guardería en cuestión, y cuál es el ambiente de las sesiones. Acorde a la esencia de un estudio etnográfico¹, los objetivos de este estudio se encuentran en alcanzar una comprensión profunda del grupo de estudio; la idea será observar, analizar y describir la acción en el aula durante las sesiones, presentando un enfoque holístico de lo examinado. En la última sesión, se realizará una pequeña prueba para descubrir cuánto han aprendido los alumnos tras las nueve sesiones de español. En el apartado de conclusiones se realizará una recopilación de teoría y resultados empíricos, con el fin de aportar nuestra visión a la literatura de la anticipación de lenguas, desde el punto de vista del español como lengua a enseñar.

¹ Definición de etnografía: Kajala et al. 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura: Helsinki

2. EL FACTOR EDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Es generalmente considerado que los jóvenes son más adeptos a aprender idiomas, sobre todo si se habla de la adquisición de la lengua materna, y especialmente al enfocarnos en la competencia lingüística adquirida a largo plazo (Lambelet y Berthele, 2015: 15). Así mismo, son muchos los estudios hechos acerca de los beneficios que conlleva someter un niño a una lengua extranjera desde pequeño, pues un niño de desarrollo normal aprende los idiomas a los que es sometido (ya sean uno o más) y obtiene una competencia nativa de manera natural y sin esforzarse aparentemente demasiado. Por otro lado, existen estudios que demuestran que los adultos también son capaces de alcanzar un alto nivel de fluidez en sus segundas lenguas. En este apartado se exhibirá el marco teórico dentro del cual se encuentran los estudios interesados en los efectos de la edad en el aprendizaje de lenguas, y se presentarán también las cuestiones principales planteadas en el ámbito de estudio del factor edad.

2.1 ADQUISICIÓN VS APRENDIZAJE EN CONTEXTOS NATURALES Y ACADÉMICOS.

En primer lugar, es importante aclarar el significado de algunos términos relevantes en el campo de la adquisición y el aprendizaje de lenguas, pues es de primordial importancia que el lector entienda las diferencias entre estos términos para situarse en el contexto adecuado. La primera diferencia importante a recalcar es la que existe entre una “primera lengua” (*first language*), una “segunda lengua” (*second language*) y una “lengua extranjera” (*foreign language*). Con L1, los lingüistas se refieren a la primera lengua que un niño adquiere desde el nacimiento, la lengua nativa que los bebés aprenden tras nacer. L2 es el término con el que se refiere convencionalmente a una lengua aprendida después de la primera. Aquí es importante hacer todavía la diferencia entre segundas lenguas, que son las lenguas adquiridas en contextos naturales de inmersión; y las lenguas extranjeras, lenguas aprendidas fuera de su contexto usual (es decir, lenguas aprendidas principalmente en el colegio o en clases de idiomas). La abreviatura L2 es usada en casos en los que no es necesario diferenciar entre segunda lengua y lengua extranjera (Lambelet y Berthele, 2015: 6).

Como puede verse, hablamos de “adquisición” cuando nos referimos a segundas lenguas, pero usamos el término “aprendizaje” al tratar con lenguas extranjeras. Y esta es la segunda diferencia crucial asociada al desarrollo de las lenguas: la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. El factor importante aquí es el contexto donde se desarrolla el lenguaje. Las primeras y segundas lenguas se adquieren implícitamente, en un contexto natural, mientras que las lenguas extranjeras requieren instrucción explícita (Krashen,

1981: 1-2). Esta distinción es relevante, debido a las diferencias que existen entre ambos procesos en cuanto a la cantidad y naturaleza del input lingüístico, y los procesos que guían el desarrollo explícito o implícito de las lenguas. Sin embargo, esto no quiere decir que el aprendizaje y la adquisición de lenguas sean dos procesos mentales completamente distintos. No hay una línea divisoria concreta entre adquisición y aprendizaje de lenguas, y de vez en cuando estos dos procesos pueden solaparse (Lambelet y Berthele, 2015: 7).

El enfoque del presente estudio se encuentra en el aprendizaje explícito de segundas lenguas en contextos escolares finlandeses. Sin embargo, para la presente investigación también son de gran interés algunos estudios asociados con la adquisición de segundas lenguas, pues añaden puntos de vista interesantes al marco teórico del aprendizaje de lenguas extranjeras. En el presente estudio se referirá a estudios centrados en tanto lenguas L1 como en lenguas L2, ya que varias teorías sobre los efectos de la edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras se basan en hipótesis sobre el desarrollo de la L1. Por lo tanto, dentro del marco teórico que sigue a continuación, se tratará de recopilar una amplia gama de hipótesis e investigaciones acerca de los efectos que tiene la edad en el desarrollo de las lenguas, creando una interacción entre las diferentes opiniones sobre el desarrollo lingüístico, para lograr una visión extensa y objetiva de la esencia del factor edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2. EL FACTOR EDAD DENTRO DEL MARCO TEÓRICO

El desarrollo de una L2 es un fenómeno complejo y multifacético, en el que intervienen diversos aspectos cognitivos, fisiológicos, culturales, sociales, etc. El campo de estudio de la adquisición de una segunda lengua (referida de ahora en adelante como ASL) incluye una amplia gama de teorías y estudios a diversos niveles científicos. En la obra de Herschensohn y Young-Scholten titulada *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (2013), se pretenden presentar las principales ramas teóricas que existen actualmente en la investigación de ASL. Según la investigadora y lingüista inglesa Florence Myles (2013: 52), existen tres grandes familias teóricas, que se clasifican en cuanto al enfoque que tienen frente al desarrollo de la L2. La primera familia teórica explora el desarrollo del sistema lingüístico en sí, las propiedades formales del lenguaje de los aprendices de una L2. A esta primera familia de teorías, Myles le da el nombre de teorías lingüísticas (*linguistic theories*). El segundo grupo de teorías se concentra en las dimensiones psicolingüísticas y en las consideraciones cognitivas de ASL, y es por lo tanto la rama de teorías cognitivas (*cognitive theories*). La tercera y última rama teórica enfoca su interés en el papel que juegan los factores sociales en ASL, y por lo tanto esta rama recibe el nombre de teorías sociales o interaccionales (*interactionist, sociolinguistic*

and sociocultural theories). Según Myles, es importante hacer esta división entre grupos teóricos, ya que cada grupo tiene su propia manera de entender el lenguaje y su desarrollo. Los estudios y planteamientos de cada grupo teórico, además de enfocar su atención en diferentes subdominios de la lengua, también difieren en sus herramientas metodológicas:

Different theoretical approaches adopt widely differing views of the nature of language, of the language learning process and of the language learner and his/her role in the acquisition process. Is language primarily social? Individual? Cognitive? Linguistic? Is the learning process primarily social? Individual? Cognitive? Linguistic? What is the role of the learner in this process? (Myles, 2013: 46).

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las cuestiones centrales que han motivado gran parte de la investigación de ASL durante las últimas décadas (Myles 2013: 48-9²).

Teorías Lingüísticas	1. ¿Cuál es el sistema lingüístico que subyace la competencia de los aprendices, y cómo construyen los aprendices este sistema lingüístico - en varias etapas de desarrollo; y en cada una de las siguientes áreas: fonología, morfología, léxico, sintaxis, nivel semántico, nivel de discurso, nivel pragmático?
	2. ¿Cuál es el rol de (i) el idioma nativo u otros idiomas previamente adquiridos, (ii) la lengua meta a aprender, y (iii) las propiedades formales universales de las lenguas humanas?
Teorías Cognitivas	3. ¿Cómo desarrollan los aprendices la habilidad para acceder y utilizar su sistema lingüístico de L2 en tiempo real? es decir, ¿cómo desarrollan los aprendices su capacidad de procesamiento?
	4. ¿Qué papel juegan las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje, dando forma y/o facilitando el desarrollo de L2?
	5. ¿Cuál es la influencia de la edad del aprendiz, dando forma y/o facilitando el desarrollo de la L2?
Teorías Sociales o Interaccionales	6. ¿Cómo el input, la interacción y el output facilitan, dan forma y/o aceleran el desarrollo de las cuestiones 1 o 3 (sistema lingüístico y/o capacidad de procesamiento)?
	7. ¿Cómo el entorno o el contexto social facilitan, dan forma y/o aceleran el desarrollo de las cuestiones 1 o 3 (sistema lingüístico y/o capacidad de procesamiento)?

Tabla 1. Cuestiones centrales en la investigación de ASL, adaptadas de Myles (2013: 48-9)

Como puede observarse, la quinta interrogación abarca el tema de la edad del aprendiz, y pondera hasta qué punto puede esperarse que esta edad influya, tanto en el proceso de aprendizaje de las lenguas, como en el grado de competencia final. Esta cuestión de mucha complejidad ha atraído la atención de los investigadores, tal vez más que ninguna otra cuestión mencionada (ibíd.). Los efectos de la edad en la adquisición de una L2 se estudian en el marco

² La traducción de los contenidos del gráfico es nuestra

teórico cognitivo, por lo que los aspectos neurobiológicos y cognitivos del aprendizaje en el desarrollo de la L2 serán el grupo de teorías en el que se centrará el presente estudio.

2.2.1. Aspectos neurobiológicos y cognitivos del desarrollo de la L2

Los estudios académicos sobre los efectos de la edad en el desarrollo del lenguaje se centran principalmente en dos aspectos: o bien en las hipótesis de maduración neurobiológica o bien en descubrir las diferencias entre los procesos cognitivos de aprendices de lenguas según su edad (Lambelet y Berthele, 2015: 28). Naturalmente, no son idénticos los procesos involucrados en la adquisición de una lengua materna y los procesos que envuelven el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Éstos son dos procesos diferentes que comparten algunos rasgos, pero que también difieren en ciertos aspectos cruciales. En este capítulo, se hará una introducción a los aspectos neurobiológicos y cognitivos implicados en el desarrollo de las lenguas, pues es aquí donde el factor edad, junto con otros factores, juega un papel importante.

La capacidad de adquisición de idiomas de un niño es excelente. El lingüista estadounidense por excelencia Noam Chomsky introduce en 1965 su idea del aspecto creativo del lenguaje: el sistema lingüístico que los niños adquieren desde bebés – algo a lo que Chomsky llama Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (*Language Acquisition Device*), les permite tanto comprender como producir un número infinito de oraciones, incluso oraciones que no han escuchado o producido anteriormente (Chomsky, 1965: 6).

Tanto en la adquisición de una primera o segunda lengua, como en el aprendizaje de una lengua extranjera, el individuo tratará de dominar los aspectos de fonología, morfología, y sintaxis de la lengua a aprender; aprenderá a entender factores semánticos, o relevantes al léxico del idioma, a comprender aspectos del uso social del lenguaje, y tratará de desarrollar una habilidad de procesar todo esto con rapidez, al recibir y producir el idioma en cuestión (Herschensohn 2007: 100-1). Sin embargo, cuando los niños adquieren su primera lengua materna, esto ocurre de una manera completamente natural y sin demasiado esfuerzo apreciable, mientras que, en el aprendizaje de segundas lenguas, los procesos se vuelven explícitos.

Cuando un niño de desarrollo normal nace dentro de una sociedad y es expuesto a un determinado idioma, este niño aprenderá dicho idioma. Al adquirir su lengua materna, el niño adquiere todos y cada uno de los aspectos de esta lengua nativa, de una manera completa y exhaustiva. Una lengua materna se desarrolla en el cerebro del individuo siguiendo un ritmo universal, a la vez que se desarrollan las habilidades motoras y cognitivas, sin esfuerzo intencional por parte del individuo. El aprendizaje de una segunda lengua en cambio puede verse afectado por varios factores, tanto internos como externos (entorno, factores

socioeconómicos, motivación, contacto con otros idiomas, etc.) Al desarrollar una L2, no se sigue el mismo trayecto que al adquirir una primera lengua materna, y probablemente no se obtendrán los mismos resultados fonológicos, léxicos, morfológicos, sintácticos ni pragmáticos que mediante la adquisición de la L1 (Herschensohn 2007: 100-1).

En 1988, Bley-Vroman introduce su Hipótesis de la Diferencia Fundamental (en inglés *Fundamental Difference Hypothesis*). Aquí se recalcan las diferencias que existen entre los mecanismos de aprendizaje de una segunda lengua, según la edad del aprendiz. Los jóvenes, al aprender su primera lengua, disfrutan de un mecanismo innato de adquisición implícita, un mecanismo específico para la adquisición de idiomas. Los adultos, en cambio, ya no cuentan con este mecanismo innato, pues se pierde al madurar uno, y por lo tanto los adultos tienen que atenerse a mecanismos alternativos explícitos para aprender un nuevo idioma (mecanismos de tipo verbal-analítico, y de resolución de problemas). Estos mecanismos alternativos requieren un nivel cognitivo y un nivel de habilidad verbal altos, por lo que Bley-Vroman defiende que solo los adultos con un alto nivel de habilidad verbal podrán alcanzar un buen dominio en una segunda lengua. Entre los aprendices jóvenes, esta diferencia en niveles de habilidad verbal no es importante (a no ser que se trate de una auténtica discapacidad mental), pues los jóvenes aprovechan del mecanismo innato y no tienen que recurrir a los mecanismos alternativos. Esto podría explicar la gran variedad que existe entre los aprendices adultos de idiomas, las diferencias individuales que éstos presentan al aprender.

Desde el punto de vista cognitivo, no hay evidencia de la existencia de ningún límite biológico para el aprendizaje de una segunda lengua. Un niño que se desarrolla de una manera normal puede llegar a adquirir incluso dos o más idiomas con diversos grados de dominio durante la infancia sin demasiado esfuerzo, siempre que el niño sea suficientemente expuesto a la lengua a aprender y tenga numerosas oportunidades de interacción disponibles (Haznedar, 2015).

2.2.2. Hipótesis del Período Crítico de Lenneberg

Hay quien opina que la adquisición de la primera lengua puede comenzar incluso desde antes del nacimiento, ya durante el embarazo. Los jóvenes están rodeados de input lingüístico, proveniente de todos los hablantes que escuchan. Un niño escucha el input lingüístico que le rodea y gradualmente incorpora conocimientos del mundo a su vocabulario, ampliando así este vocabulario continuamente, creando poco a poco su propio sistema lingüístico de palabras y significados, conceptos y símbolos (Bialystok, 2001: 188). Varios casos en los que el input lingüístico ha comenzado de una manera tardía (ya sea por malos tratos, accidentes, etc.)

demuestran que la adquisición de una primera lengua se logra mejor con un inicio muy temprano. En este capítulo introduciré la literatura más relevante que apoya la idea de que cuanto antes empiece la adquisición de una lengua (ya sea L1 o L2), mejor.

En 1967, Lenneberg establece su Hipótesis del Período Crítico (*Critical Period Hypothesis*) para la adquisición de la L1, empezando a los dos años y terminando a los doce. Entre los argumentos de Lenneberg a favor de la existencia del Período Crítico se encuentra, en primer lugar, el carácter regular y universal del proceso de adquisición de la primera lengua materna, comenzando generalmente entre los dos y tres años de edad. Otro argumento a favor del Período Crítico para la adquisición de la lengua según Lenneberg se encuentra en las situaciones en las que un individuo se está recuperando de una afasia (pérdida de la capacidad del lenguaje debido a daños cerebrales). Según Lenneberg, en situaciones de afasia, los adultos rara vez recuperan su habilidad del lenguaje, pero son varios los casos en los que jóvenes han conseguido recuperar sus habilidades lingüísticas. Esto, según Lenneberg, se debe a la plasticidad cerebral de los infantes: al nacer, nuestros hemisferios cerebrales son equipotenciales, y a medida que nuestro cerebro va madurando, el hemisferio izquierdo se vuelve cada vez más encargado de las funciones del habla y del lenguaje. A esto se le llama lateralización cerebral. Si un niño de poca edad sufre una lesión cerebral en el hemisferio izquierdo, esto no supone todavía una pérdida permanente de las habilidades lingüísticas, pues el cerebro aún se está lateralizando. Sin embargo, si la lesión se produce después de que esta lateralización cerebral se ha llevado a cabo (tras la pubertad), las consecuencias de un daño cerebral tienen más posibilidad de volverse permanentes (Lenneberg, 1967: 150-1).

Para varios investigadores, los efectos del período crítico y, por consiguiente, los efectos que tiene la edad de inicio de adquisición en una L1 resultan claros: tanto el sistema fonológico como el gramático y la maestría estilística de un joven en una lengua L1 no serán adquiridos correctamente, si la edad de inicio de adquisición sobrepasa el período crítico (de cinco a siete años), y la adquisición de una L1 presentará importantes déficits, si la edad de inicio de adquisición sobrepasa la edad de los doce años (Herschensohn, 2007: 3). Pero ¿cuál es la situación de segundas lenguas, aprendidas después de la adquisición de la L1? ¿Tiene la edad efectos sobre el aprendizaje de estas lenguas también? En resumen, podría decirse que, mientras la edad de comienzo es de una alta relevancia en cuanto a la adquisición de la primera lengua en general, en el caso de una L2, la edad de inicio de adquisición tiene un distinto nivel de efecto en diferentes aspectos de la lengua: por ejemplo, aprendices de lenguas extranjeras suelen tener más problemas con obtener una pronunciación fluida que con alcanzar estructuras sintácticas correctas (op.cit.: 3-5, 100-1).

En la adquisición de la L1 se habla convencionalmente de la existencia de un período crítico para el aprendizaje. En el caso de una L2, hay quien opina que el aprendizaje temprano es beneficioso no por que exista un período crítico tras el cual una L2 no puede ser adquirida, sino porque existen ciertos períodos flexibles de aprendizaje de la L2, donde la enseñanza es particularmente beneficiosa (Long, 2013).

2.2.3. Del Período Crítico al Período Sensitivo

El hecho de que exista una demostrable relación inversa entre la edad de inicio de adquisición de una lengua y el nivel de natividad del individuo confirma la ventaja que tienen los aprendices más jóvenes en la adquisición de lenguas. Sin embargo, esto todavía no es suficiente para establecer un período crítico biológico concreto para el aprendizaje de L2 (Herschensohn, 2007). Por ello, Lenneberg fue más cauteloso con la idea de que este período crítico afectara también a la adquisición de segundas lenguas, pero, aun así, menciona en su obra que, tras la infancia, ya no es posible la adquisición automática de una lengua, a través de mera exposición, y que después de esta edad, las lenguas extranjeras tendrán que ser enseñadas y aprendidas a través de un esfuerzo consciente y laborioso (Lenneberg, 1967: 176).

Se comenzó a hablar sobre un período sensitivo para la adquisición de una L2 en vez de un período crítico, con un sentido más amplio y límites más flexibles que los que atañían al período crítico de la adquisición de una L1 (Knudsen, 2004). Lingüistas que creen en la existencia de un período sensitivo para el aprendizaje de la L2, apoyan un descenso de las habilidades lingüísticas más gradual, teniendo en cuenta diversos factores. Según Herschensohn (2007), existe un período de madurez sensible para el desarrollo de una L2, con un declive ligero comenzando a partir de los 4 años, y un declive más notorio y pronunciado a lo largo de la adolescencia, pero sin un cierre definitivo. Sin embargo, las diferentes teorías no parecen encontrar una visión unificada que corrobore un período crítico (o sensible) concreto y definitivo para el aprendizaje de la L2. Confirmar la existencia de un concreto período crítico de edad en el aprendizaje de L2 significaría encadenar el aprendizaje de segundas lenguas a un límite estrictamente biológico, totalmente vinculado a la maduración cerebral, pero no hay que olvidar que el aprendizaje de una L2 se ve afectado también por una serie de factores no biológicos (Moyer, 2004: 93). En el epígrafe 2.3. abordaremos la cuestión de estos otros factores que afectan a la competencia lingüística, juntos con el factor edad.

En conclusión, podría decirse que, mientras que para la adquisición de una L1, la existencia de un período crítico resulta bastante clara, adjuntar este período al aprendizaje de una L2 resulta más complicado. Tal vez debamos adoptar una posición más suave y con límites

más amplios al hablar de períodos sensitivos en el desarrollo de segundas lenguas, hablando de un deterioro gradual en el aprendizaje de segundas lenguas, al avanzar la edad, en vez de nombrar una edad concreta después de la cual el aprendizaje exitoso de una L2 ya no será posible. El concepto de período sensible es una formulación más delicada del período crítico, que indica un deterioro progresivo del organismo para completar la tarea de desarrollo del lenguaje (Hyltenstam y Abrahamsson, 2003).

2.2.4. El factor edad y la adquisición de segundas lenguas

Con la teoría del Período Crítico, Lenneberg se refería en un principio a la adquisición de la lengua materna o primera lengua del individuo, pero con el tiempo, varios investigadores se interesaron en la idea de que pudiera existir también algún límite para la adquisición de segundas lenguas. Estudios fueron realizados sobre todo tomando como informantes a inmigrantes que habían tenido que aprender una nueva lengua tras mudarse a un nuevo país. La experiencia de tener que manejar dos idiomas desde temprana edad parece proporcionar a los bilingües con ventajas cognitivas en varias áreas, por ejemplo, en la noción de conciencia metalingüística, con la que se refiere a la capacidad del individuo de manipular las propiedades estructurales del lenguaje (Haznedar, 2015).

The bilingual advantage in structural sensitivity may arise from a constant need to overcome interlingual interference, which focuses children's attention on the structural features of language. Having access to two languages may render structural similarities and differences between languages more salient, allowing bilingual children to form representations of language structure at a more abstract level (Kuo y Anderson, 2011: 369).

El objetivo de los estudios mencionados era analizar el nivel de competencia en la L2 de estos inmigrantes, y contrastarlo con la edad con la que los informantes habían comenzado a adquirir dicha segunda lengua (generalmente la edad de comienzo de adquisición coincide con la edad a la que el individuo emigró al nuevo país). Las áreas de competencia más estudiadas generalmente fueron la pronunciación y el nivel morfosintáctico de la lengua. Varios de estos estudios concluyen con afirmar una deterioración del desarrollo de idiomas al aumentar la edad de comienzo de adquisición. A continuación, se nombrarán algunos de estos estudios.

En 1989, Johnson y Newport formulan lo que pasará a ser un clásico entre los estudios de la existencia del período crítico en la adquisición de idiomas. Su corpus constó de 46 informantes de origen chino o coreano, que habían emigrado a los Estados Unidos entre los 3 y los 39 años, comenzando así su aprendizaje del inglés. El objetivo de Johnson y Newport fue averiguar si la edad de llegada a EE. UU. tiene efectos en el aprendizaje de aspectos gramáticos en la L2 (inglés). Los informantes tuvieron que decidir si las 276 frases que se les mostraron

oralmente eran correctas o incorrectas gramaticalmente. Los resultados mostraron una fuerte relación entre la edad de llegada a los EE. UU. y el rendimiento en la prueba: la capacidad gramatical de los individuos disminuye linealmente a partir de los 7 años cumplidos y este deterioro continúa hasta los 17 años de edad. El rendimiento de los informantes mayores de 17 años no mostró correlación significativa con la edad de llegada, por lo que los autores concluyeron que estos individuos mayores eran informantes “post período crítico”. Según Johnson y Newport, los aprendices mayores no pueden llegar a tener un nivel casi nativo en su L2, y que, además, los aprendices mayores presentan una amplia gama de variación individual.

El estudio de Johnson y Newport (1989) ha atraído mucha atención entre lingüistas. En la literatura de ASL, ha sido una de las referencias más frecuentemente citadas, pero también ha obtenido críticas respecto a algunas decisiones metodológicas. Las críticas más frecuentes han sido respecto al tiempo de residencia de algunos informantes (los informantes que han pasado tan solo unos cinco años en EE. UU. no han tenido tiempo suficiente todavía para adquirir el inglés) y la longitud de la prueba (se ha opinado que 276 frases son excesivas, y esto ha podido afectar en la concentración de los informantes), entre otros. Teniendo en cuenta estas críticas, varios lingüistas han tratado de replicar y mejorar la investigación de Johnson y Newport. Un autor relevante a nombrar aquí es DeKeyser (2000), quien estudió el nivel de la L2 inglés de 57 informantes húngaros que se habían mudado a América del Norte a diferentes edades (entre 1 y 40 años). DeKeyser realizó una prueba similar a la de Johnson y Newport, pero con menos frases (unas 200) para no sobrecargar a los informantes. Los resultados de DeKeyser corroboran con la aserción de que, al avanzar la edad, disminuye la capacidad gramatical de los informantes. En el estudio de DeKeyser se corrobora además la hipótesis de Diferencia Fundamental de Bley-Vroman (ver subepígrafe 2.2.1.), pues los adultos con una alta aptitud verbal rindieron mejor en el ejercicio de gramaticalidad que los adultos con bajas habilidades verbales. Los aprendices con alta capacidad verbal pueden usar mecanismos de aprendizaje explícitos para recompensar los mecanismos implícitos cada vez más ineficientes (DeKeyser, 2000: 518).

Abrahamsson y Hyltenstam (2008, 2009) han estudiado también ampliamente los efectos de la edad en el aprendizaje de segundas lenguas. Realizaron un estudio en el cual participaron 195 informantes cuya L1 era el español, y quienes estaban aprendiendo sueco como L2. Los informantes representaban diversas edades de comienzo de adquisición, pues habían empezado a aprender sueco a diferentes edades. La idea de la investigación era juzgar el nivel de calidad de hablante nativo del sueco de estos informantes. Para lograr esto, veinte hablantes nativos de sueco escucharon grabaciones de discursos, entre los cuales se encontraban recortes

tanto de los 195 hablantes no nativos, como también de veinte hablantes nativos. La tarea de los oyentes era dar a cada hablante una nota (entre 1 y 10), según el grado de natividad percibido. En los resultados, los hablantes nativos del grupo de control obtuvieron un 9.9 de natividad percibida, los informantes no nativos que habían comenzado la adquisición del sueco a una temprana edad (11 años o menos) obtuvieron un 7.9 de natividad percibida, y los informantes que habían comenzado sus estudios del sueco a una edad más avanzada (12 o más), obtuvieron solo un 2.5 de natividad percibida. Los resultados de este estudio muestran un notable descenso de la natividad percibida al incrementar la edad de comienzo de adquisición del sueco.

Como puede observarse, varios estudios corroboran la relación inversa que existe entre la edad de comienzo de adquisición de una lengua extranjera y la competencia final alcanzada en esta lengua: cuanta más edad se tenga, menor será la competencia final alcanzada en la L2 (Birdsong, 2006).

2.2.5. Factor edad y aprendizaje de lenguas extranjeras

Hasta ahora, los estudios mencionados en este trabajo se han concentrado en los efectos de la edad en la adquisición de lenguas. Como puede verse, existe una amplia gama de evidencia sobre las ventajas que tienen los niños en comparación con los adolescentes o adultos al adquirir una primera o segunda lengua. Los autores tienden a explicar estos resultados como manifestaciones de las diferencias existentes en la capacidad cognitiva según la edad del individuo, diferencias que, a su vez, son causadas por cambios al madurar el cerebro. A continuación, nos centraremos en estudios con enfoque en la instrucción explícita de lenguas extranjeras, para averiguar si la edad tiene algo que ver con el nivel de competencia que adquieren los alumnos en clases de lenguas extranjeras. Mientras que los efectos positivos de un comienzo temprano en la adquisición de lenguas son corroborados por la mayoría de los investigadores, la situación no parece ser la misma para los efectos positivos de un temprano comienzo de aprendizaje de lenguas: la cuestión de si la temprana edad tiene efectos positivos en el aprendizaje de lenguas o no, es una cuestión ampliamente discutida entre lingüistas e investigadores. En 2015, Lambert y Berthele recopilan un total de 28 estudios científicos relacionados con la edad del aprendizaje de lenguas. A continuación, nombraremos algunas de las indagaciones más relevantes.

La primera investigación empírica realizada sobre los logros en el aprendizaje de la L2 fue realizada en Japón por Oller y Nagato (1974³, citado por Lambelet y Berthele, 2015: 37-8). Los autores compararon dos sistemas escolares y, por asociación, los efectos a largo plazo de dos edades de inicio de aprendizaje de una L2: uno de los grupos había estudiado inglés desde primaria y el otro grupo había comenzado a aprender inglés desde secundaria. En los resultados de este estudio, los alumnos del grupo que había comenzado sus clases de inglés desde primaria superaron a los alumnos que habían dado clases de inglés sólo desde secundaria. Sin embargo, a pesar de la ventaja inicial de los alumnos del primer grupo, los alumnos del grupo dos alcanzaron a los alumnos del grupo uno en cuatro años. En el mismo año, Brustal *et al* (1974⁴, citado por Lambelet y Berthele, 2015: 38) investigaron el aprendizaje del francés en Inglaterra y Gales. Los investigadores contrastaron los resultados de dos grupos de aprendices de francés: los informantes del primer grupo habían empezado a recibir clases de francés a los 8 años, y los del segundo grupo no habían recibido instrucción de francés hasta los 11 años de edad. Los resultados de las diferentes pruebas administradas al finalizar la enseñanza obligatoria mostraron un llamado "marginal efecto positivo" de la instrucción temprana del francés, en las pruebas de comprensión auditiva.

Un estudio comparativo más reciente demuestra de una manera aún más clara los efectos positivos de una temprana implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras en los colegios. Boyson *et al* (2013⁵, citado por Lambelet y Berthele, 2015: 39) compararon los resultados de estudiantes de una misma edad, que habían aprendido español en sistemas educativos diferentes. Un grupo había comenzado el aprendizaje del español en la guardería, mientras que el otro grupo sólo comenzó a obtener instrucción de español en el quinto grado (a los 10-11 años de edad). Por consiguiente, al primer grupo se le había enseñado español ya por seis años cuando se realizó la primera parte de la investigación, mientras que el grupo número dos sólo había aprendido español por un año. En la segunda fase de la investigación, los alumnos (de 13-14 años de edad) habían cursado español durante nueve y tres años, respectivamente. Los autores investigaron la habilidad oral de los alumnos, a través de entrevistas realizadas entre dos alumnos y un entrevistador. Los alumnos que habían cursado español desde edades más tempranas superaron a los alumnos de español más tardío. En la

3 Oller, J. W. y Nagato, N. 1974. "The Long-Term Effect of FLES: An Experiment". *The Modern Language Journal*, 58:1/2, pp. 15-9.

4 Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, N. y Hargreaves, M. 1974. *Primary French in the Balance*. Slough: NFER.

5 Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E. y Rosenbusch, M. H. 2013. "Does Beginning Foreign Language in Kindergarten Make a Difference? Results of One District's Study". *Foreign Language Annals* 46:2, pp. 246-3.

segunda fase del estudio, la diferencia era todavía evidente (e incluso aún más notoria) entre los alumnos de español temprano y los alumnos de español más tardío.

En 2008, Larson-Hall (citado por Lambelet y Berthele, 2015⁶) realizó un estudio sobre 200 estudiantes japoneses que habían comenzado a aprender inglés o bien en la escuela secundaria (donde el inglés ya es una asignatura obligatoria) o bien antes de esto, en escuelas privadas (a unos ocho años de edad, aproximadamente). Los informantes fueron sometidos a dos tipos de pruebas: ejercicios de gramaticalidad y ejercicios de discriminación fonética. Además de esto, los informantes completaron un cuestionario en el que respondían a preguntas sobre sus actitudes hacia el aprendizaje, de lenguas en general, y del inglés en particular. Los resultados muestran que los estudiantes de enseñanza de inglés más temprana superaron a los informantes de enseñanza más tardía en los ejercicios de gramaticalidad, pero no en los ejercicios de discriminación fonética.

Los estudios hasta ahora mencionados han apoyado en mayor o menor medida los beneficios de una temprana instrucción de lenguas extranjeras. Varios estudios realizados, sin embargo, han defendido también lo contrario: un estudio relevante fue realizado por Muñoz (2011, citado por Lambelet y Berthele, 2015: 39-40⁷) en una muestra de informantes españoles adultos que habían comenzado a estudiar su lengua L2 a edades distintas. La importancia de este estudio se encuentra en que proporciona una visión de los efectos a largo plazo de instrucción temprana de lenguas extranjeras. Tras analizar sus resultados, Muñoz concluye que, a la larga, la edad de comienzo del aprendizaje no es la variable aclaratoria de la competencia adquirida en lenguas L2. Resultados similares aparecen en un segundo estudio realizado por Muñoz (2014, citado por Lambelet y Berthele, 2015: 40⁸) con informantes españoles adultos, cuya L2 a aprender era el inglés, esta vez analizando la competencia oral de los informantes (a través de recuentos de películas, en los que se analizaba la fluidez, la precisión y la complejidad tanto estructural como léxica de los informantes). Los resultados de Muñoz (2014) no muestran un efecto positivo de la edad de comienzo de aprendizaje, pero revelan un efecto positivo del contacto que han tenido los aprendices con la L2 y la duración de su exposición a la L2 durante estancias en el extranjero.

6 Larson-Hall, J. 2008. Weighing the Benefits of Studying a Foreign Language at a Younger Starting Age in a Minimal Input Situation. *Second Language Research*, 24:1, pp. 35–63.

7 Muñoz, C. 2011. Input and Long-Term Effects of Starting Age in Foreign Language Learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49:2, pp. 113–33.

8 Muñoz, C. 2014. Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35:4, pp. 463–82.

A pesar de que no todos los estudios corroboran los beneficios de la edad sobre la competencia lingüística aprendida, hay que recalcar un último asunto relevante de estos resultados: la diferencia entre las prácticas docentes reales y las ideales. Los estudios abordados por Lambalet y Berthele (2015) sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras estudian los resultados de la educación real en clases de lenguas extranjeras reales. Si una serie de investigaciones da la impresión de que, en un contexto específico, una temprana enseñanza de la L2 no proporciona beneficios obvios en el nivel de competencia alcanzado, esto puede deberse a los métodos de enseñanza utilizados. Puede haberse dado que los métodos empleados no fueran apropiados para la edad del aprendiz, por ejemplo, y es completamente concebible que, usando otros métodos de enseñanza (un enfoque apropiado para la edad del aprendiz, un input adecuado para crear un entorno multilingüe), se hubieran producido mejores resultados. Por lo tanto, además de investigar los efectos de una temprana instrucción de las lenguas extranjeras, habría que concentrarse en la efectividad y eficiencia de diversos enfoques de enseñanza (Lambalet y Berthele, 2015: 3). En el siguiente subepígrafe, pasaremos a hablar sobre otros factores que, estudiados junto al factor edad, pueden darnos una visión más completa de los resultados en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.3. OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Tras haber enfocado la atención de una manera exhaustiva en la edad del aprendiz, es necesario añadir que éste no es el único factor relevante que afecta a la competencia final en una L2. Este trabajo se centra en los efectos que tiene la edad en el desarrollo de las lenguas, y son varios los estudios que corroboran la idea de que la edad es el factor más fiable para predecir el nivel de competencia lingüística del aprendiz, pero esto no quiere decir que otras variables no sean igual de importantes. De hecho, varios autores que afirman los efectos positivos de la temprana edad de inicio añaden en sus estudios que, si bien la edad de inicio de aprendizaje puede tener una fuerte influencia en la competencia lingüística del aprendiz y la maduración neurobiológica juega un papel importante en el dominio de diferentes aspectos del lenguaje, esta no proporciona todavía una explicación satisfactoria de por qué unos obtienen resultados no-nativos y otros no (Moyer, 2004: 93). Como ya se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de lenguas es un proceso muy complejo, por lo que varios factores deben de ser estudiados junto al factor edad, para conseguir ver la imagen completa:

Unless factors such as the focus of learning materials, teacher training and commitment, and public attitudes towards the target language are favorable; the experience of learning an L2 at primary school may be negative – with probable consequences for subsequent contact with that language and language learning generally (Singleton y Ryan, 2004: 224).

En este subepígrafe, mencionaremos algunos estudios empíricos que han analizado la relevancia de diferentes factores que interaccionan con el factor edad.

El primer factor que se asocia generalmente a la edad de inicio de aprendizaje de lenguas extranjeras, y que ha mostrado tener efectos en la competencia lingüística final de los aprendices en entornos escolares, es el número de horas de instrucción disponibles para los alumnos. Naturalmente, tanto la cantidad como la calidad del input lingüístico influye de manera importante en el desarrollo del lenguaje, ya se trate de la adquisición de una L1 o una L2, o del aprendizaje de una lengua extranjera en el aula (Lambelet y Berthele, 2015: 70). El estudio realizado por Larson-Hall en 2008⁹ examinó con un grupo de estudiantes japoneses, si una temprana edad de inicio en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera era ventajosa en una situación de exposición mínima al lenguaje objeto (menos de 4 horas de contacto en el aula por semana). Los resultados confirmaron que el inicio temprano de aprendizaje de lenguas tiene efectos positivos en las habilidades morfosintácticas del aprendiz, pero estos efectos positivos surgen sólo tras una cantidad sustancial de horas de input lingüístico. Según Larson-Hall, esto significaría un mínimo de 6-8 horas semanales de input lingüístico, lo cual lamentablemente no se cumple en la mayoría de los casos de instrucción en el aula. Nikolov y Djigunovic (2006) comparan los programas pedagógicos de clases de lengua extranjera ordinarias con clases de programas de inmersión bilingüe a la lengua objeto, y sostienen lo siguiente:

[E]arly FL programs devote very limited amounts of curricular time to FLs: between less than an hour a week to short daily sessions. Other important differences relate to the quality and amount of input and interaction available to learners in and outside the classroom, and most importantly, the quality of teaching (Nikolov y Djigunovic, 2006: 241).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los objetivos de los dos programas pedagógicos son muy diferentes: en los programas de inmersión bilingüe, el objetivo final es crear alumnos bilingües, sumergiéndoles en la lengua objeto durante la educación general, mientras que los programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras tienden a establecer objetivos menos ambiciosos, pero más complejos. Mediante la enseñanza temprana de una lengua extranjera se pretende que los jóvenes se expongan a una L2 no solo con fines lingüísticos, sino también para que los aprendices desarrollen actitudes favorables hacia las lenguas y el aprendizaje de idiomas, con la intención de que en el futuro se conviertan en usuarios competentes de lenguas extranjeras (Nikolov y Djigunovic, 2006: 240).

⁹ Larson-Hall, J. 2008. "Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation". *Second Language Research*, 24:1, pp. 35–63.

El segundo factor relevante al hablar del aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula tiene que ver con los métodos de enseñanza que se imparten en clase. Acorde a la Hipótesis de la Diferencia Fundamental de Bley-Vroman (ver subepígrafe 2.2.1.), podemos afirmar que los mecanismos de aprendizaje de lenguas no son los mismos entre jóvenes y adultos. Son varios los autores quienes afirman que los aprendices de lenguas jóvenes se benefician de su mejor habilidad de adquirir lenguas de manera implícita, casi sin darse cuenta y sin intención, mientras que los aprendices de mayor edad se atienen a procesos explícitos, son conscientes de su aprendizaje, se esfuerzan para adquirir conocimientos. En contextos de aprendizaje formal, como son las clases de lenguas extranjeras, sería efectivo y recomendable el uso de métodos de enseñanza que se ajusten a las necesidades de los aprendices y que beneficien de una manera óptima cada tipo de aprendiz. Al tratar con aprendices de lenguas de poca edad, crece la importancia de un enfoque comunicativo que fomente una internalización menos consciente de la lengua meta. Los estudiantes deben de tener la oportunidad de experimentar en situaciones que imiten la adquisición en un contexto natural (Lambelet y Berthele, 2015: 71-2).

Un tercer factor importante a nombrar en este apartado es la motivación de los aprendices – ya que sin motivación no hay aprendizaje. Una de las teorías de motivación cognitiva más importantes se llama la teoría de la autodeterminación (en inglés *self-determination theory*), creada por Richard Clément y Kimberly Noels¹⁰, según la cual existen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca nace del propio aprendiz, sin necesidad de estímulos externos: un estudiante de lenguas puede querer aprender un idioma por el simple hecho de que le proporciona una gran alegría. La motivación extrínseca, a su vez, afecta al aprendiz desde el exterior. Tal vez los padres quieren que su hijo aprenda un idioma, o el aprendiz necesita aprender un idioma para conseguir el trabajo de sus sueños. Uno de los argumentos a favor de la enseñanza temprana de idiomas es que los aprendices jóvenes están más inclinados a mostrar un interés intrínseco en aprender nuevos idiomas, mientras que los adultos tienen más probabilidades de desarrollar una motivación extrínseca respecto a lo aprendido (Lambelet y Berthele, 2015: 74). Naturalmente, la motivación intrínseca tiende a llevar a mejores resultados que la motivación extrínseca, asociada a recompensas externas.

Como ya se ha mencionado previamente, uno de los objetivos principales de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras es motivar a los alumnos a seguir estudiando idiomas en el futuro, desarrollando actitudes positivas frente a las distintas lenguas ya desde

10 Ver por ejemplo Noels, K.A., L.G. Pelletier, R. Clément y R.J. Vallerand. 2000. “Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory”. *Language Learning* 50:1, pp. 57-85

pequeños. Esta idea se abordó en un estudio sobre la introducción del inglés en la escuela primaria de algunas áreas de la Suiza de habla alemana. El estudio constó de dos grupos de informantes: jóvenes que habían estudiado inglés como primera lengua extranjera desde el tercer curso escolar (9-10 años de edad), y jóvenes que no habían tomado clases de lenguas hasta comenzar con las clases de francés en quinto curso (11-12 años de edad). Los resultados demostraron que haber empezado el aprendizaje del inglés antes del francés no tuvo efectos ni positivos ni negativos en cuanto a la motivación de los jóvenes para aprender francés. Sin embargo, los estudiantes que habían aprendido inglés desde pequeños presentaron una motivación más intrínseca respecto al aprendizaje del francés (mientras que los alumnos para los cuales el francés era la primera lengua extranjera a aprender mostraban un interés más extrínseco hacia el aprendizaje). Según el autor, es posible que los estudiantes que ya habían experimentado el aprendizaje de una lengua extranjera de antemano comprendían mejor el precio que conlleva el aprender una nueva lengua. Por lo tanto, la enseñanza temprana del inglés tuvo efectos positivos como preparación para las clases de francés en el quinto grado (Heinzman, 2010¹¹, citado por Lambelet y Berthele, 2015: 74-5).

Al tratar de fomentar la motivación del alumnado, el rol del profesor aparece en varias ocasiones como un factor determinante. Un estudio longitudinal realizado en Croacia por Mihaljevi Djigunovi, (1993¹², citado por Nikolov y Djigunovic, 2006: 246) analizó las actitudes y las motivaciones de aprendices de varias lenguas. Los resultados demostraron que, en un principio, la motivación de los aprendices jóvenes está fuertemente asociada con la afición que le tienen al profesor, y mientras va progresando su nivel en la lengua meta, los alumnos comienzan a desarrollar una motivación más instrumental hacia la lengua a aprender. La autora concluye con que el rol del docente es extremadamente importante, junto con tareas intrínsecamente motivadoras y cognitivamente desafiantes ajustadas a la edad y al nivel de los alumnos.

11 Heinzman, S. 2010. "Hat die Einführung von "Frühenglisch" In der Primarschule einen Einfluss auf die Motivation der Primarschulkinder Französisch zu lernen?". *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 91, 7-27.

12 Mihaljevi Djigunovi, J. 1993. "Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning", en M. Vilke y I. Vrhovac (Eds.), *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb. pp. 45-71

3. ANTICIPACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS EN FINLANDIA

En este apartado, plasmaremos la situación actual de Finlandia frente a la resolución del Consejo del Estado finlandés, publicada en abril del 2018, en la cual se declara la anticipación de la enseñanza de lenguas extranjeras de nivel A1 (la primera lengua extranjera obligatoria “larga”, que suele ser el inglés o el sueco, pero que puede ser incluso otra lengua extranjera). Hasta este momento, la enseñanza de dicha lengua extranjera ha comenzado a partir del tercer curso escolar, pero ya en el año escolar 2019-2020, todos los jóvenes que comiencen su trayecto escolar en primero de primaria se verán en clases de lenguas extranjeras a más tardar durante el semestre primaveral. Con esta decisión se pretende incrementar la igualdad en la educación, ya que la anticipación de la enseñanza de lenguas se implicará por igual en todos los municipios finlandeses. Las escuelas recibirán unas pautas a añadir al currículo, y también se impartirán ayudas por parte del Estado para la formación adicional y complementaria del docente. Aun así, a pesar del apoyo estatal para poner en marcha la anticipación, la capacidad que tienen los diferentes municipios para organizar una educación temprana de lenguas es muy variable, pues no son iguales los recursos existentes en cada escuela, en cuanto a las cantidades existentes de docentes o de lenguas extranjeras impartidas (Skinnari, 2018).

En 2018, se realizó un informe a nivel municipal por el Centro de Lingüística Aplicada de la Universidad de Jyväskylä, en el que se recopilan particularmente los obstáculos que ciertos municipios presentan frente a la anticipación de idiomas. El apartado 3.1. del presente trabajo resumirá los aspectos principales de dicho informe, para presentar de manera objetiva la situación en la que se encuentran las escuelas finlandesas, dependiendo del municipio en el que están situados. En el apartado 3.2 echaremos un vistazo a los cambios que la nueva decisión del Consejo del Estado ha traído consigo al currículo nacional finlandés respecto a los dos primeros años escolares. El subepígrafe 3.3. se centrará, por su parte, en la enseñanza de lenguas a niveles preescolares, en los cuales predominan los métodos de enseñanza tales como las duchas de idiomas.

3.1 OPINIONES DE LOS MUNICIPIOS FINLANDESES

Durante los meses de febrero y marzo del 2018, el Centro de Lingüística Aplicada de la Universidad de Jyväskylä envió un cuestionario a todos los municipios finlandeses, con el fin de averiguar en qué municipios se realizaba algún tipo de anticipación de la enseñanza de lenguas. Si el municipio afirmaba la existencia de una anticipación de idiomas en sus instituciones, los investigadores pidieron una explicación detallada de en qué cursos se

realizaba esta anticipación y qué lenguas eran ofrecidas. Si en cambio el municipio contestaba no contar con ningún tipo de enseñanza anticipada, los investigadores exigieron una explicación de por qué no. Además, los investigadores quisieron saber si los municipios tenían como intención implementar una enseñanza temprana de idiomas en el futuro, y si éste era el caso, qué tipo de apoyo estatal necesitarían para ello. Las encuestas fueron dirigidas a las personas encargadas de la educación municipal (generalmente directores de escuelas). De los 311 municipios finlandeses, 154 municipios (un 49,5%) respondieron a la encuesta. Para obtener respuestas de aquellos municipios que no contestaron a la encuesta, los investigadores analizaron las páginas web de los municipios, buscando información sobre los planes de estudio y las distribuciones horarias. También se realizaron llamadas a aquellos municipios cuyas páginas web no proporcionaban suficientes respuestas (Skinnari y Sjöberg, 2018: 11).

Los resultados principales obtenidos por Skinnari y Sjöberg (2018) se presentan en el capítulo 5 de su informe. De los 311 municipios de Finlandia, los investigadores obtuvieron información de un total de 302 municipios. De estos 302 municipios, 116 mencionaron realizar algún tipo de enseñanza temprana de idiomas durante el año escolar 2017-2018 (esto figura un 38,4% del total de municipios analizados). Esto quiere decir que en 186 municipios (61,6%) no se había realizado ningún tipo de anticipación de la enseñanza de lenguas durante el curso 2017-2018. A continuación, plasmaremos los puntos más importantes de las respuestas recogidas por Skinnari y Sjöberg, comenzando por los municipios que afirmaron realizar enseñanza temprana de lenguas extranjeras, y acto seguido comentaremos también las opiniones de aquellos municipios que no han anticipado la enseñanza de idiomas hasta el momento.

3.1.1. Municipios que realizan anticipación de enseñanza de lenguas

De los 116 municipios en los que se ha realizado anticipación de enseñanza de lenguas, 113 (un 94,7%) mencionaron anticipar la enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria, es decir, la lengua nivel A1. Por regla general, los alumnos comienzan el aprendizaje de la lengua A1 en su tercer curso escolar, por lo que anticipar esta lengua supondría comenzar la enseñanza antes del tercer curso. La lengua más común mencionada en las respuestas fue el inglés, cuya enseñanza anticipada ocurría en 93 de los 116 municipios. Otras lenguas comunes fueron el sueco o el finés en escuelas sueco-parlantes: estas lenguas se habían anticipado aproximadamente en un 30% de los municipios. En Inari, municipio al norte de Finlandia, se había anticipado la enseñanza de las otras lenguas oficiales finlandesas (que son las diferentes lenguas saami o lenguas laponas: *inariisaami*, *pohjoissaami* y *kolttasaami*). Otras lenguas A1 de temprana enseñanza mencionadas fueron el francés, el alemán, el ruso, el español y el chino.

La cantidad de horas empleadas para la anticipación de la enseñanza de estas lenguas variaba mucho según el municipio. Unos habían añadido las clases de idiomas como parte de su currículo (desde media hora hasta incluso dos horas semanales), mientras que otros realizaban la anticipación de manera menos oficial, añadiendo a modo de prueba pequeñas sesiones de actividades lingüísticas como parte de su enseñanza ordinaria (Skinnari y Sjöberg, 2018: 34-5).

Algunos municipios mencionaron haber anticipado la enseñanza de lenguas nivel B1, es decir la segunda lengua extranjera obligatoria, que suele ser el sueco (o en colegios sueco-parlantes, el finés), y cuya enseñanza comienza normalmente durante el sexto curso escolar. Los ocho municipios que mencionaron que en sus colegios se organizaba una enseñanza temprana de la lengua B1, afirmaron que esta enseñanza comenzaba en sus colegios ya durante el quinto curso escolar. Además, de los 302 municipios analizados, en 135 se ofrecía a los alumnos la enseñanza de lenguas nivel A2 (lengua opcional que normalmente se comienza a aprender a partir del cuarto o quinto curso escolar). Las lenguas ofrecidas a este nivel eran el inglés, el francés, el alemán, el ruso, el chino, el español, el saami y el noruego (op.cit: 35-6).

En resumidas palabras, 116 municipios afirmaron que en sus escuelas se organizaba anticipación de la enseñanza de lenguas nivel A1, lenguas nivel B1, o ambos durante el año escolar 2017-2018. Acto seguido, se plasmarán las experiencias relatadas por estos municipios. Según el informe, casi la mitad de los municipios estaban contentos con los programas de anticipación de idiomas y pretendían seguir de la misma manera en el futuro. Parte de la financiación estatal recibida había sido encaminada a asegurar la continuidad del proyecto de anticipación, y por lo tanto estos municipios afirmaban seguir con el programa de enseñanza anticipada incluso si no llegaran a obtener más financiación. El resto de los municipios tenía planeado o bien desarrollar la acción aún más, o bien finalizar la acción comenzada en su principio gracias a las ayudas del Estado, en el caso de que la financiación no continuara. A pesar de haber sido muy positivas las experiencias de la anticipación, y a pesar de haber logrado muy buenos resultados de aprendizaje, varios municipios mencionaron en sus respuestas que, de cesar la financiación estatal, los municipios mismos no tendrían los recursos necesarios para expandir la anticipación a sus propias finanzas (op.cit.: 36).

Otros aspectos que los municipios mencionaron como importantes para la continuidad de los programas de anticipación fueron los siguientes (op.cit.: 37):

- Formación para los profesores
- Materiales didácticos y herramientas para la enseñanza, recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)
- Adición de la enseñanza al currículo

- Más investigación al respecto
- Directrices nacionales
- Recursos humanos
- Tiempo para la preparación
- Información sobre la continuidad entre niveles preescolares y la escuela primaria
- Recursos en general

Entre los problemas que manifestaban los municipios que habían realizado enseñanza temprana de idiomas, el más común tenía que ver con los recursos financieros. Muy poca crítica surgió respecto a la anticipación en sí, aunque sí que se mencionaron algunos desafíos, como por ejemplo la amplia necesidad de preparación que conlleva planear las sesiones de lenguas, y cómo esto puede sobrecargar al profesor (op.cit.: 38).

3.1.2. Municipios que no realizan anticipación de enseñanza de lenguas

De los 302 municipios finlandeses analizados en el informe de Skinnari y Sjöberg, 186 municipios negaron ofrecer en sus escuelas enseñanza anticipada de lenguas extranjeras – por lo tanto, en un 61,6% de los municipios analizados no se realizó enseñanza temprana de idiomas durante el año escolar 2017-2018. La impresión general obtenida de las respuestas fue que la razón de no anticipar la enseñanza de lenguas se debía más bien a cuestiones prácticas, y no al hecho de que los municipios se opusieran a la idea de anticipación en sí. Entre las cuestiones prácticas que impedían a los municipios comenzar con el programa de anticipación, se encontraban las siguientes (Skinnari y Sjöberg, 2018: 38):

- Razones económicas
- El tamaño del municipio y la dificultad de asegurar una continuidad
- Distribución horaria y otras asignaturas
- Razones enlazadas a la financiación de los proyectos de anticipación
- Otras actividades realizadas
- Razones relacionadas con el docente: oposición a los proyectos y desafíos de recursos humanos
- Razones relacionadas con el alumnado y sus padres: falta de interés, o consideración de que la anticipación resultaría demasiado desafiante
- Falta de investigación y experiencia que respalde la anticipación
- Falta de interés por parte de los responsables municipales

Las preocupaciones relacionadas con las finanzas municipales fueron las más comunes entre todas las respuestas. En varias respuestas se recaló el hecho de que la anticipación de la enseñanza de lenguas es un proyecto costoso para los municipios, y que las ayudas del estado no son suficientes para garantizar la continuidad del proyecto. Haría falta un apoyo estatal más a largo plazo, pues varios municipios temían que, al acabar la financiación estatal, terminarían

también los proyectos de anticipación. Respecto a la distribución horaria en las escuelas, los municipios mostraron su preocupación de sobrecargar a los alumnos: recursos adicionales habrían de ser implementados para incluir las clases anticipadas de lenguas en el horario lectivo de manera que no disminuyan la cantidad de horas lectivas de las otras asignaturas. Son sobre todo los municipios más pequeños los que tienen recursos más limitados. A pesar de ver la financiación estatal como algo generalmente positivo, especialmente los municipios más pequeños consideraron muy laborioso el proceso de solicitar, coordinar y organizar la financiación. Además, algunos municipios ofrecían a los alumnos otra clase de actividades – a veces incluso lingüísticas, que tal vez ya habían conllevado sus costes y su tiempo de preparación. Los proyectos lingüísticos a menor escala (como por ejemplo clases de inglés de coste extra que ocurrían fuera del horario escolar) fueron percibidas por los municipios como suficientes ya que se dirigían a aquellos quienes estaban interesados (op.cit.: 39-44).

En ciertos municipios la anticipación de la enseñanza de lenguas no se había llevado a cabo debido a la falta de una persona interesada que tomara la iniciativa en el asunto. En algunos municipios había carencia de docente cualificado. En otros, la cantidad inferior de estudiantes obstaculizaba los proyectos de anticipación (ya que dar clases a grupos pequeños resulta más caro) – o los alumnos y/o sus padres no mostraban un interés frente al aprendizaje de lenguas. Pocas respuestas mostraron una actitud completamente negativa hacia la anticipación de las clases de idiomas, pero las autoridades locales necesitan más información investigada y experiencial sobre los efectos de la anticipación de la enseñanza de lenguas (op.cit.: 44-8).

El informe de Skinnari y Sjöberg fue recogido antes de la decisión del Consejo del Estado de anticipar la enseñanza de las lenguas nivel A1, por lo que en el informe se reflejan las opiniones de los municipios anteriores a la resolución estatal. Según el informe, la mitad de los municipios que contestaron no realizar por el momento en sus colegios anticipación de la enseñanza de lenguas tenía previsto comenzar con un programa de anticipación en el futuro. Aproximadamente un cuarto de los respondientes manifestó no comenzar con programas de anticipación, y el cuarto restante declaró su incertidumbre al respecto o no contestó (op.cit.: 54).

3.2. CAMBIOS EN EL CURRÍCULO NACIONAL FINLANDÉS

Tras la decisión del Consejo del Estado de comenzar con la enseñanza de lenguas extranjeras nivel A1 ya durante el primer curso escolar, la Dirección General de Educación preparó las nuevas descripciones de los contenidos y objetivos de la lengua A1, a añadir en el

plan educacional nacional. A continuación, en la Tabla 2., se plasmarán estos nuevos objetivos de enseñanza de las lenguas extranjeras nivel A1 durante el primer y el segundo año escolar (Opetushallitus, 2019: 26-8¹³). El contenido de la Tabla 2 ha sido abreviado y traducido por la autora del presente trabajo de fin de máster. De querer consultar el documento original finés, véase el Apéndice 1.

Objetivos de enseñanza	
Fomento de la diversidad cultural y de la conciencia lingüística	
1. objetivo	Guiar al alumno a familiarizarse con los idiomas y las culturas existentes en la escuela, en las cercanías y en Finlandia. Orientar al alumno a reconocer la lengua objeto del resto de idiomas
2. objetivo	Guiar al alumno a apreciar los propios antecedentes lingüísticos, así como la diversidad lingüística y cultural
Competencias de aprendizaje lingüístico	
3. objetivo	Ofrecer al alumno posibilidades de colaborar con otros alumnos y funcionar en equipo
4. objetivo	Guiar al alumno a realizar observaciones de la lengua y su uso; desarrollar el razonamiento lingüístico del alumno
5. objetivo	Guiar al alumno a familiarizarse con distintas maneras de aprender idiomas y experimentar qué método de aprendizaje es el más adecuado para el aprendiz. Practicar juntos el establecimiento de metas para el aprendizaje de lenguas
Desarrollo de habilidades lingüísticas, capacidad de interactuar con otros	
6. objetivo	Animar al alumno a usar la lengua, en diversas situaciones de interacción
7. objetivo	Guiar al alumno a aprovechar recursos no-verbales y a usar diferentes métodos para deducir el significado de las palabras. Animar al alumno a expresar sus propias ideas y dificultades de entender mensajes
8. objetivo	Animar al alumno a usar la lengua meta de manera adecuada a la situación de comunicación y a la cultura
Desarrollo de habilidades lingüísticas, capacidad de interpretar textos	
9. objetivo	Guiar al alumno a entender palabras y expresiones más típicas de la lengua meta en situaciones familiares para los alumnos
Desarrollo de habilidades lingüísticas, capacidad de producir textos	
10. objetivo	Guiar al alumno a usar las palabras y expresiones más típicas de la lengua meta en situaciones familiares para los alumnos, sobre todo en el habla, para practicar la pronunciación

Tabla 2. Objetivos de enseñanza de las lenguas extranjeras nivel A1 durante los dos primeros años escolares, adaptados de Opetushallitus (2019: 26-8)

Durante los dos primeros cursos escolares, la finalidad de las clases de lengua extranjera es despertar en los alumnos una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas, así como también fortalecer la confianza de los alumnos en sus propias habilidades para aprender idiomas, para que se atrevan a usar los limitados conocimientos que tienen de la lengua meta. La idea es que la enseñanza despierte la curiosidad de los alumnos frente a la(s) lengua(s) a

13 La traducción de los contenidos del gráfico es nuestra

aprender. En la enseñanza se enfatiza la alegría de aprender, las diferentes formas de trabajo, la acción y la interacción oral en situaciones cotidianas. El aprendizaje debe de girar en torno a temas que interesen y motiven a los alumnos (Opetushallitus, 2019: 25).

En cuanto a las formas de trabajo, lo más importante es que combinen la diversión, la música, el drama, los juegos, el movimiento y el uso de los distintos sentidos. Los entornos de aprendizaje han de ser adaptables a diversas situaciones de aprendizaje, posibilitando así los métodos de aprendizaje versátiles, y los trabajos tanto en grupo como de manera individual. Las tecnologías de la información y comunicación pueden ser empleadas para dar a los alumnos ejemplos y conexiones de hablantes nativos de la lengua meta. Al planearse las clases, han de tenerse en cuenta los niveles de cada alumno y, si fuera necesario, el docente ha de recurrir a una enseñanza diferenciada para crear la mejor experiencia de aprendizaje posible para todos. Los alumnos tienen derecho a recibir apoyo para el aprendizaje, en caso de ser necesario (Opetushallitus, 2019: 28-9).

3.3. DUCHAS DE IDIOMAS

En este subepígrafe nos centraremos en definir el concepto de las duchas de idiomas, impartidas generalmente (pero no únicamente) en niveles preescolares, pues son el método de enseñanza empleado en la parte empírica del presente trabajo. El plan de estudios preescolar de 2014 introduce un nuevo concepto de “enseñanza rica en lenguaje” (en fines *kielirikasteinen opetus*), según el cual al menos un 25% de las actividades preescolares han de llevarse a cabo en un idioma extranjero (Moilanen y Sievänen, 2017). En su informe acerca de las opiniones de los municipios frente a la anticipación de la enseñanza de idiomas, Skinnari y Sjöberg mencionan que, debido al ajustado horario de su investigación, no dirigieron su encuesta a los responsables de la educación preescolar o infantil (Skinnari y Sjöberg, 2018: 54). Sin embargo, algunos municipios describieron en sus respuestas algunas actividades de niveles preescolares, mencionando, efectivamente, las duchas o “degustaciones” de idiomas como sus métodos de enseñanza (op.cit.: 35). La Comisión Europea define la anticipación de la enseñanza de lenguas a niveles preescolares de la siguiente manera:

‘Early Language Learning (ELL) at pre-primary level’ means systematic awarenessraising or exposure to more than one language taking place in an early childhood education and care setting in a pre-primary school context (Comisión Europea, 2011: 6).

Por lo tanto, según la Comisión Europea, en la enseñanza temprana de lenguas se trata de concienciar a los alumnos de la existencia de varias lenguas en el mundo, y de exponer a los

jóvenes a más de una lengua ya desde la infancia - ideales que comparten los programas de duchas de idiomas.

3.3.1. Definición y antecedentes

La ducha de idiomas es un concepto y método originalmente finlandés, que se relaciona en gran medida con los programas de anticipación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las duchas de idiomas recibieron su nombre relativamente humorístico debido al hecho de ser una versión ligera de los programas de inmersión lingüística, llamadas en Finlandia “baños de idiomas” (en finés *kielikylpy*). En las duchas de idiomas, el aprendizaje surge a través de juegos, canciones y movimiento. Esta especie de introducción a lenguas extranjeras puede dar comienzo ya antes de que los alumnos comiencen con sus clases de idiomas en el colegio – las sesiones lingüísticas pueden encontrarse integradas a otras asignaturas o impartirse como unidades separadas. El objetivo de estas duchas es crear una imagen positiva de las lenguas extranjeras y su aprendizaje, así como de las diversas culturas existentes. Las duchas se proponen despertar el interés de los jóvenes frente a las lenguas extranjeras, y de este modo, pueden servir como punto de partida e incitador para que los jóvenes aprendan lenguas extranjeras en un futuro (Moilanen y Sievänen, 2017). Lo ideal sería que, a través de las duchas de idiomas, los jóvenes finlandeses optaran por estudiar lenguas extranjeras opcionales en sus futuros trayectos escolares. Sin embargo, aunque el objetivo principal no se cumpliera, y sólo unos pocos optaran por estudiar lenguas opcionales, las duchas de idiomas no serían vistas como una pérdida de tiempo, pues experimentar una lengua extranjera a una temprana edad dejará sus huellas en la memoria del individuo, haciendo más fácil el aprendizaje del idioma en cuestión en el futuro (Kuutti, 2010).

Para realizar sesiones de duchas de idiomas, no hace falta ser un profesor de idiomas cualificado: un docente con algunos conocimientos de los distintos idiomas a introducir puede servir como instructor de las sesiones, por lo que los requisitos para ejercer este tipo de actividades no son muy altos. Lo más importante es que los alumnos aprendan a tener una visión positiva frente a las diferentes lenguas y culturas que nos rodean (Moilanen y Sievänen, 2017).

3.3.2. Las duchas de idiomas en la práctica

Durante la presente década, con diferentes ayudas del Estado se han comenzado a tomar medidas para diversificar los conocimientos lingüísticos en Finlandia. Entre estas medidas se encuentran también las duchas de idiomas, que se han experimentado ya en varias ciudades finlandesas. Una investigación relevante ocurrió recientemente en la ciudad finlandesa de

Jyväskylä. Moilanen y Sievänen (2017) analizaron uno de los proyectos financiados por el Ministerio de Educación y Cultura, cuyo propósito era el de dar recursos al personal de guarderías, preescolas y cursos extraescolares de tarde, para ampliar los programas lingüísticos a toda la ciudad. Durante el proyecto, profesores de duchas de idiomas impartieron sesiones de diferentes idiomas en las instituciones de Jyväskylä involucradas. Un profesor responsable guiaba las actividades, pero los profesores de las guarderías y escuelas pudieron tomar parte en las sesiones tanto como les era cómodo. A pesar de no existir una definición y requisitos específicos para los instructores de duchas de idiomas (ya que es un término y concepto relativamente nuevo), los profesores que guiaron las sesiones del presente proyecto fueron todos profesores de lenguas cualificados. La idea, sin embargo, era que, tras las sesiones impartidas durante el proyecto, los profesores de las instituciones involucradas fueran capaces de continuar con las duchas por su cuenta, sin la ayuda del profesor responsable. Los profesores recibieron instrucción complementaria acerca de la realización de las duchas de idiomas y también fueron capaces de conversar durante las sesiones con los profesores responsables sobre temas relacionados a las duchas de idiomas y a la anticipación de la enseñanza de lenguas en general. Moilanen y Sievänen analizaron el proyecto desde la perspectiva de los profesores de las guarderías, a través de un cuestionario, para descubrir las opiniones del docente al respecto.

Los resultados de los cuestionarios fueron muy positivos. Casi todos los informantes estaban muy o bastante entusiasmados por las duchas de idiomas. El uso de lenguas extranjeras como parte de su trabajo inquietó a algunos respondientes, pero más de la mitad consideraron tener conocimientos lingüísticos fluidos en diferentes lenguas. La mayor parte de los informantes afirmaron que con su nivel lingüístico podrían continuar con las sesiones de lenguas después del proyecto. De los informantes, siete estaban parcialmente de acuerdo y cuatro completamente de acuerdo con que su nivel lingüístico no sería suficiente. Al preguntar a los informantes si las duchas de idiomas podrían ser impartidas con conocimientos lingüísticos incompletos, 24 informantes estaban completamente de acuerdo, y otros 24 informantes parcialmente de acuerdo con que esto sí sería posible. Ocho informantes estaban parcialmente en desacuerdo y dos opinaron que esto no sería posible.

Los profesores que guiaban las sesiones durante el proyecto consiguieron despertar el interés de las instituciones involucradas frente a las lenguas extranjeras: el 80% de los informantes estaban completamente de acuerdo, y el 20% parcialmente de acuerdo con que tanto jóvenes como adultos se entusiasmaron por las lenguas a enseñar durante las duchas de idiomas. El 80% consideró las duchas como una actividad muy amena, y el 20% restante como considerablemente amena.

La instrucción complementaria que se impartió a los profesores pareció dar muy buenos resultados, aumentando las habilidades profesionales y proporcionando nuevos recursos para la labor. Las sesiones realizadas fueron también consideradas pedagógicamente funcionales por la mayoría de los respondientes. La instrucción de los profesores pareció afectar positivamente a la continuidad de las sesiones en el futuro: casi todos los informantes afirmaron que en sus instituciones se seguiría con la enseñanza de lenguas a través de duchas de idiomas, al acabar el presente proyecto. En general, los resultados fueron muy alentadores. Las experiencias de los informantes fueron muy positivas, lo cual se refleja en sus respuestas al cuestionario de Moilanen y Sievänen. Fueron varios los profesores que estaban incluso sorprendidos de lo bien que funcionaron las duchas de idiomas en la enseñanza preescolar.

En el siguiente capítulo, pasaremos a la parte empírica del presente trabajo, en el que, en vez de centrar el interés en el docente, se observarán las experiencias de los alumnos frente a las sesiones de duchas de idiomas – en este caso, las duchas de español.

4. DUCHAS DE ESPAÑOL PILOTO EN UNA GUARDERÍA FINLANDESA

Hasta ahora hemos abordado desde una perspectiva teórica los aspectos que conlleva la anticipación de la enseñanza de lenguas extranjeras, y hemos considerado las opiniones existentes en los municipios finlandeses frente a la legislación vigente que hará que se comience con la enseñanza de lenguas extranjeras ya desde el primer curso escolar en 2020. Además de la anticipación de la enseñanza de lenguas a primero de primaria, hemos abordado el tema de las duchas de idiomas, los cuales anticipan el aprendizaje de lenguas extranjeras a edades todavía más tempranas, pudiendo suceder esta anticipación ya desde la guardería. El estudio de Moilanen y Sievänen (2017) confirma una visión muy positiva por parte del docente frente a las duchas de idiomas como método de enseñanza en edades muy tempranas. Llegamos así a la parte empírica del presente trabajo, en la que ponemos a prueba la idea de usar las duchas de idiomas como instrumento de enseñanza del español para los aprendices más jóvenes. Para ello, realizamos un curso piloto con diez sesiones de duchas de español en una guardería privada de Turku, ciudad al suroeste de Finlandia. Ilustraremos más detalladamente la muestra del estudio empírico en el subepígrafe 4.3.1., pero a estas alturas cabe mencionar que fueron veintidós alumnos de la guardería quienes tomaron parte en las sesiones de español durante el año escolar 2018-2019.

Mencionamos en el subepígrafe 3.4.1. que las duchas de idiomas por lo general pueden encontrarse integradas a otras asignaturas o ser impartidas como unidades separadas. En el

presente estudio, las sesiones de español ocurrieron de manera separada del resto de las actividades en la guardería. Las sesiones fueron planeadas y llevadas a cabo por la autora del presente estudio, quien visitó la guardería diez veces durante el otoño del 2018 y la primavera del 2019. La finalidad de las sesiones fue crear un ambiente cómodo, seguro y llevadero en el que los alumnos de la guardería pudieran aprender aspectos de una nueva lengua: el español. El objetivo principal de las sesiones no fue, por lo tanto, conseguir un nivel formidable de español – al fin y al cabo, los informantes eran muy jóvenes y lo más importante a estas alturas es conseguir que los alumnos se interesen en el idioma, para que en un futuro puedan y quieran enriquecer aún más sus conocimientos, como sostiene Tomlinson en su artículo sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera para jóvenes:

In fact, it could be argued that the main objective of teaching most young learners English is to help them develop and invest positive attitudes towards English and the learning of it in readiness for a future when they do need English and are in a learning environment with richer input that could facilitate its acquisition (Tomlinson, 2015: 282).

En el análisis del corpus adoptamos una visión etnográfica, es decir, observamos durante cada sesión cómo fueron avanzando y aprendiendo los alumnos, y cuál fue el ambiente general durante las sesiones. Plantearemos con más profundidad los rasgos de un estudio etnográfico en el subepígrafe 4.1., y consiguientemente las cuestiones éticas que conlleva un estudio cualitativo en el subepígrafe 4.2. Posteriormente, en el subepígrafe 4.3. relataremos los antecedentes, el contexto y el desarrollo de las duchas de español en la guardería privada de Turku, mencionando éxitos y desafíos, y abarcando las experiencias relacionadas con la prueba final. Finalmente pasaremos al análisis de los resultados en el capítulo 5.

4.1. ESENCIA DE UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

La etnografía es un método de investigación que estudia la actividad humana a través de procesos de investigación de campo en los que se utilizan diferentes métodos cualitativos. Los estudios lingüísticos etnográficos no se centran en investigar los sistemas lingüísticos en sí ni los procesos de aprendizaje, sino más bien pretenden analizar el uso del lenguaje, a los usuarios y a los aprendices; a los entornos de aprendizaje y a las percepciones que tienen los individuos o las comunidades respecto a la lengua. Es esencial que los investigadores participen en la vida y en las actividades de los informantes durante un período de tiempo relativamente largo, para obtener una comprensión profunda del objeto de investigación. La finalidad de un estudio etnográfico será siempre describir, interpretar y explicar las actividades de los informantes (Kajala *et al*, 2011: 88-9).

Un estudio etnográfico se centra en el análisis de un material empírico que ha sido recopilado sistemáticamente y para un propósito específico en contextos naturales (y no en condiciones experimentales). La recopilación del material y las categorías de su interpretación no se planifican con precisión de antemano, pues la idea no es buscar un fenómeno en particular. (Kajala *et al*, 2011: 91) De hecho, la existencia de unas hipótesis demasiado específicas puede impedir al investigador tomar una visión amplia frente al fenómeno. Es por ello que el etnógrafo parte con unas cuestiones de investigación bastante imprecisas, que posteriormente pueden ir precisándose o incluso modificándose completamente, mientras el proceso de investigación progresa (op.cit.: 94).

Uno de los aspectos más importantes de la investigación etnográfica es la relación de confianza y confidencialidad entre el investigador y los informantes (op.cit.:94). La toma de apuntes durante el estudio de campo es también de esencial importancia. El investigador registra sus observaciones, anota interpretaciones y autorreflexiones, y estos apuntes servirán como buen material de investigación y análisis. Generalmente, el análisis del corpus es de tipo cualitativo en gran medida, pero no se excluye la posibilidad de cuantificar ciertos aspectos. Por ejemplo, en algunos casos, se puede añadir al análisis una encuesta dirigida a un grupo amplio de respondientes, mientras que por regla general la etnografía toma grupos de informantes más pequeños para un análisis más profundo (op.cit.: 96-8).

Acorde a la esencia de un estudio etnográfico, el objetivo principal del presente estudio fue comprender a nuestros informantes, a mediados de la observación, el análisis y la descripción de la acción en el aula durante las sesiones de español. Los investigadores observaron al grupo de informantes durante diez sesiones repartidas a lo largo de 15 semanas, anotando las experiencias e interpretaciones después de cada sesión. En el subepígrafe 4.3. se relatará detalladamente el contexto de las sesiones, así como también los acontecimientos y reflexiones de cada sesión. El epígrafe 5 se centrará en el análisis de las observaciones recopiladas.

4.2. CUESTIONES ÉTICAS DE UN ESTUDIO CUALITATIVO

En este subepígrafe, vamos a plantear los aspectos éticos tomados en cuenta al planificar y realizar el estudio empírico que se realizó en el presente trabajo. Las cuestiones éticas son un aspecto central a tener en cuenta a la hora de realizar cualquier investigación basada en la interacción con informantes, pero sobre todo a la hora de tratar con menores de edad, la eticidad se vuelve un aspecto de máxima importancia. Un estudio empírico ha de seguir ciertos criterios

éticos desde su planteamiento hasta su ejecución y posterior distribución de los resultados (Moscoso y Díaz, 2018: 53).

Al iniciar una investigación, es importante plantearse, cómo serán invitados e informados los participantes del estudio. Sobre todo, al tratar con niños y jóvenes, es esencial conseguir un cierto nivel de confianza, para lograr el asentimiento de éstos a tomar parte en la investigación. En la mayor parte de países, si los informantes son menores de 16 años de edad, se necesitará además el consentimiento de los padres o representantes legales (op.cit.: 61). En el caso de la presente investigación, la investigadora contactó con una guardería privada a través de la Universidad de Turku, y realizó una visita anterior a la investigación, para plantear a los profesores de la guardería los objetivos y procedimientos de nuestro estudio. Acto seguido, la guardería contactó con los padres de los alumnos, para obtener su consentimiento. Todos los padres dieron permiso a sus hijos para participar en la investigación. Con la finalidad de conseguir el consentimiento por parte de los menores también, durante la primera sesión de español, a los niños se les explicó brevemente qué era lo que se pretendía conseguir con las visitas. La investigadora explicó que la idea era tratar de aprender una nueva lengua juntos, y que al final de las sesiones, sería interesante ver cuánto habían aprendido.

Al hablar de las cuestiones éticas de un trabajo cualitativo, aparece a menudo el concepto de “principio de beneficencia y no maleficencia”, con el que se refiere generalmente a los riesgos y a los beneficios de la investigación (Moscoso y Díaz, 2018: 59). La idea es procurar que los informantes no se vean perjudicados por el proceso investigativo, ya sea durante la investigación o después, al difundir los resultados. Especialmente a la hora de realizar investigaciones con niños, es importante plantearse bien la necesidad de usar a jóvenes como informantes y su función durante el proceso (ibíd.). En el presente estudio empírico, sostenemos que los informantes solo se beneficiarán de participar en las sesiones de duchas de español. Esperamos que los alumnos hayan asimilado las bases de una nueva lengua, y que esto haya fomentado su interés frente a lenguas extranjeras.

La posibilidad de que los informantes se vean perjudicados en el momento de exposición de los resultados tiene mucho que ver con los aspectos de confidencialidad y privacidad. “La confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de los participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por estos” (op.cit.: 61). Al analizar las sesiones de español y presentar los resultados, hemos eliminado toda información que podría identificar a un alumno concreto. Tanto al ponderar sobre el transcurso de las sesiones como al analizar los resultados de las pruebas finales, estudiamos el rendimiento de los informantes de manera generalizada, mencionando porcentajes e impresiones generales, pero sin dar ejemplos

de informantes individuales. De esta manera pretendemos asegurar el anonimato de los alumnos, imposibilitando la identificación de los participantes de la investigación.

Las cuestiones éticas de la investigación son de particular importancia en estudios etnográficos, ya que la finalidad es obtener una comprensión profunda del grupo de estudio. Los investigadores se acercan mucho a los informantes, y en tal relación íntima entre investigador y sujeto suelen revelarse a menudo asuntos bastante personales y sensibles (Kajala et al, 2011: 95).

4.3. DUCHAS DE IDIOMAS PILOTO

En este apartado se plasmarán al lector las duchas de español realizadas durante el año escolar 2018-2019 en la guardería privada de Turku, comenzando por describir el contexto en el que tuvieron lugar las sesiones en el subepígrafe 4.3.1, y pasando a relatar la planificación y la ejecución de cada sesión de español en el subepígrafe 4.3.2. El ambiente en el aula será de gran importancia al analizar las visitas a la guardería, y el objetivo principal será relatar detalladamente los sucesos de cada sesión, para así llegar a una mejor comprensión de nuestros informantes, los alumnos de la guardería. En el subepígrafe 4.3.3. se expondrán los principales éxitos y desafíos durante las sesiones, y el subepígrafe 4.3.4. tratará sobre la prueba final, realizada en la décima sesión.

Las actividades de las nueve sesiones fueron meramente lúdicas, teniendo en cuenta que es necesario ajustar los métodos de enseñanza al nivel y a las necesidades de los aprendices (Lambelet y Berthele, 2015: 71). Durante las sesiones, se aprovechó el hecho de que los jóvenes aprenden nuevas lenguas sin esfuerzo consciente, de manera implícita, jugando y practicando el lenguaje a través de la acción, sin necesidad de clases de gramática o enseñanza explícita.

4.3.1. Contexto de las sesiones

A continuación, pasaremos a explicar el contexto en el que se desarrollaron las sesiones de español. Como ya hemos mencionado, las duchas de español tuvieron lugar en una guardería privada de Turku, ciudad finlandesa. La muestra del presente estudio empírico está constituida por veintidós infantes, todos alumnos de la guardería en cuestión. Los alumnos estaban divididos en dos grupos según la edad que tenían: doce de los infantes se encontraban en un grupo de edad inferior (2-3 años de edad), llamado “Tiitiäiset”, y diez alumnos formaban parte de un grupo de edad mayor (4-5 años), llamado “Hippiäiset”.

La primera ducha de español tuvo lugar el día 2 de noviembre del 2018, y las cuatro sesiones subsiguientes ocurrieron durante las cuatro semanas posteriores; así una sesión de

español ocurrió en cada semana de noviembre. Hubo una pausa durante las navidades, y el día 18 de enero continuaron las cinco sesiones restantes, ocurriendo así la última sesión de español (la prueba final) el día 15 de febrero. Las sesiones de español se realizaron por separado para los dos grupos, ya que resultó más fácil controlar y observar a los jóvenes cuando eran menos a la vez. Sin embargo, las sesiones fueron realizadas durante los mismos diez días para ambos grupos, de manera consecutiva. El tiempo dedicado a cada sesión fue aproximadamente de unos veinte minutos, y el contenido de las sesiones fue el mismo para ambos grupos, ya que las edades de los jóvenes no diferían de manera importante.

Cabe destacar que, naturalmente, no todos los alumnos pudieron asistir a todas las diez sesiones; dependiendo del día algún que otro joven estaba ausente de la guardería (ya fuera esto debido a alguna enfermedad u otras razones personales), y esto puede haber afectado en cierta medida el aprendizaje de algunos alumnos.

También es relevante mencionar en este apartado el nivel de conocimientos de los alumnos antes de las sesiones. La investigadora no estaba segura de si los jóvenes informantes sabían sobre la existencia de distintas lenguas, ya que la alumna más joven tenía tan solo dos años de edad, por lo que la primera sesión comenzó con una breve explicación sobre el mundo en general, y sobre la existencia de distintas lenguas. Con un mapa coloreado, se mostró a los alumnos las zonas donde el español es hablado como lengua materna. Sin embargo, varios niños estaban muy al tanto de la diversidad de nuestro planeta, algunos ya habían viajado con sus padres, o tenían algún familiar viviendo en otro país. La mayoría de los jóvenes eran bastante extrovertidos, por lo que relataron muchos acontecimientos del extranjero, por ejemplo, de las Islas Canarias. Al preguntar sobre los conocimientos de los jóvenes acerca del español, algunos saludos españoles fueron mencionados.

4.3.2. Planificación y ejecución de las sesiones

En este apartado, relataremos sobre la planificación y la ejecución de cada sesión de español para la guardería privada de Turku. Mencionaremos las principales observaciones respectivas a cada sesión de español. Las sesiones de ambos grupos (Tiitiäiset y Hippiäiset) se discutirán a la vez, y sólo de haber diferencias importantes entre los dos grupos, éstos serán mencionados aparte. A continuación, en la Tabla número 3 se plasmarán los objetivos y las actividades de las dos primeras sesiones de duchas de español:

Nº de sesión	1	2
Fecha	2.11.2018	8.11.2018
Tema	General Saludos Presentarse	Saludos Colores
Objetivos principales	Los alumnos comprenden que en el mundo hay distintas lenguas y que el español es una lengua diferente al finés, hablada en un país diferente. Los alumnos aprenden a saludar y a presentarse.	Los alumnos repasan los saludos y comienzan a practicar los colores
Actividades a realizar	1. Observar juntos un mapamundi, en el que se plasman los países de habla española. 2. Escuchar una canción infantil española: “Hola, hola” 3. Cada uno se presenta a sí mismo: “Soy Amanda”.	1. Escuchar “Hola, hola” e inventar juntos un baile para la canción. Recordar cómo se saludaba y se presentaba uno en español. 2. Ver un vídeo juntos, donde los alumnos tienen que adivinar de qué color se trata en cada caso, y encontrar de la pantalla objetos que sean de ese color. 3. Juego “toca algo... ¡rojo!. Los alumnos están de pie en la mitad de la clase. Cuando la profesora dice un color, los alumnos tienen que encontrar algo en la clase que sea de ese color, y tocarlo.

Tabla 3. Primera y segunda sesión de las duchas de español

El objetivo de la primera sesión fue meramente conocer a los jóvenes y dar una pequeña introducción al español. Como ya se ha mencionado, fueron sorprendentes los conocimientos relativamente extensos que los informantes tenían ya de antemano del mundo y las distintas lenguas que lo componen, teniendo en cuenta su edad. Los jóvenes se entusiasmaron mucho por la canción de inicio, donde podían escucharse saludos típicos españoles. Fue tan grande el éxito de la canción con ambos grupos que se decidió hacer de esta canción la canción inicial para cada sesión futura de español. Un aspecto interesante que emergió ya durante la primera sesión fue la gran importancia de las diferencias individuales entre los jóvenes. A pesar de que la mayoría de los informantes eran bastante extrovertidos, en ambos grupos hubo un par de niños que eran bastante tímidos. En Hippiäiset, el grupo de edad mayor, un informante comenzó a llorar al pedirle que se presentara en español. Es de extrema importancia recordar que cada niño es diferente, y que, a pesar de que la mayoría de los jóvenes estaban muy animados ya desde la primera sesión, hay individuos que necesitan más tiempo para atreverse a hablar delante del grupo.

Durante la sesión número dos, los alumnos practicaron los saludos aprendidos en la primera sesión. Al escuchar la canción inicial, los jóvenes inventaron un baile acorde a las letras, y esto pareció motivarles mucho (a pesar de que aquí hubo cierta diferencia entre los más pequeños, quienes se unieron al baile sin pensarlo dos veces, y los más mayores, entre los cuales hubo un par de individuos que no bailaron y cantaron junto con los demás). Fue realmente interesante la cantidad de saludos que recordaban de la semana pasada, a pesar de haberlos repasado solo una vez, y a pesar de tratarse tan solo de la segunda sesión de español. Todos los jóvenes parecieron animarse del juego de adivinar colores y encontrar objetos en la pantalla. El segundo juego, en el que los alumnos tenían que levantarse y encontrar los colores dentro del aula, también resultó divertido. Sin embargo, a estas alturas de la sesión algunos individuos del primer grupo (Tiitiäiset, niños de 2 a 3 años) estaban bastante alterados, por lo que resultó un poco más desafiante mantener la disciplina en este juego. El segundo grupo mantuvo su concentración hasta el final.

Acto seguido, presentaremos los objetivos y las actividades de la tercera y cuarta sesión de español en la Tabla 4:

Nº de sesión	3	4
Fecha	14.11.2018	23.11.2018
Tema	Saludos Colores Números del 1 al 10	Números
Objetivos principales	Los alumnos repasan los saludos, practican los colores, y aprenden los números del 1 al 10 como contenido nuevo.	Durante esta sesión, los alumnos se centran en los números del 1 al 10.
Actividades a realizar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchamos y bailamos la canción infantil española. 2. Canción con números 1-10 3. Ficha con números 1-10 de diferentes colores. Contamos juntos del 1 al 10. 4. Juego con colores. Los alumnos están sentados en un círculo. La profesora dice un color, y los alumnos que lleven puesto algo de este color, han de levantarse lo más rápido que puedan. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos y canción inicial 2. Vídeo con diez peces: recopilación de números y colores. 3. Juego: ¡haz números con tu cuerpo! Los alumnos bailan en la clase mientras suena la música. La profesora para la música, y dice un número del 1 al 10. Los alumnos tienen que hacer estos números con sus cuerpos, solos o en pareja.

Tabla 4. Tercera y cuarta sesión de las duchas de español

La repetición de lo aprendido es esencial en el aprendizaje de lenguas, sobre todo al tratarse de individuos tan jóvenes como los informantes del presente estudio. Varios estudios demuestran que los aprendices de lenguas deben de ser expuestos a un lenguaje objeto que les sea comprensible para lograr sus objetivos. El lenguaje que aprenden debe ser auténtico, variable y significativo, es decir, tener importancia y valor para la vida de los aprendices, y lo aprendido debe de ser repetido varias veces y de varias maneras. La exposición repetida y significativa de los aprendices a una característica lingüística hará que los aprendices formen hipótesis sobre el uso de dicha característica (hipótesis sobre cómo, cuándo y dónde usar cierta forma lingüística), y esto conllevará a la adquisición del lenguaje (Tomlinson, 2015: 282-3).

Learning, memory, and perception are all affected by frequency of usage: the more times we experience something, the stronger our memory for it, and the more fluently it is accessed. The more times we experience conjunction of features, the more they become associated in our minds (Ellis et al. 2013: 31).

En la tercera sesión de español, se repasaron los aspectos hasta ahora aprendidos: los alumnos escucharon y bailaron juntos la canción inicial, y volvieron a repetirse los saludos hasta ahora aprendidos. También jugaron con los colores, para reforzar sus conocimientos. Durante esta tercera sesión, pudieron ya notarse las diferencias individuales entre los jóvenes con mejor capacidad lingüística y los jóvenes que requerían más esfuerzos. En el grupo Tiitiäiset, hubo dos infantes quienes sobresalieron del resto del grupo, sabiendo las respuestas a todas las preguntas de la investigadora, y recordando todas las palabras aprendidas durante las sesiones pasadas. En el grupo Hippiäiset, cuatro recordaron todos los saludos y colores que se les preguntó. Esto no quiere decir que el resto de los jóvenes no recordaran nada; varios términos fueron adivinados en grupo, y más de la mitad de los jóvenes participaron en todos los ejercicios de manera activa, adivinando colores, por ejemplo. Pero es importante recordar que, a pesar de que el proceso de aprendizaje de lenguas parece ser bastante similar con todos los aprendices de lenguas, las diferencias pueden ser muy grandes en lo que respecta a la rapidez de la adquisición y al nivel final de adquisición de cada uno. Hay quienes aprenden más rápido y quienes toman más tiempo, y unos aprendices lograrán un mejor nivel del lenguaje objeto que otros (Pietilä, 2015).

Cuando la sesión del primer grupo había terminado, y la investigadora se acercó al aula del segundo grupo, en el pasillo ya podía escucharse cómo todos los niños del grupo Hippiäiset tarareaban o cantaban la canción inicial por su cuenta. Como contenido nuevo durante la tercera sesión, se incorporaron los números del 1 al 10. Primero los jóvenes escucharon una canción simple en la que se repetían los números, y luego los jóvenes mismos contaron juntos, con el apoyo de la investigadora.

En la sesión número cuatro, con la excepción de la canción inicial que siempre se cantó al inicio de cada sesión, los alumnos se concentraron únicamente en los números, ya que eran el tema menos abordado a estas alturas. A pesar de que la repetición tiene repercusiones positivas en el aprendizaje de los jóvenes, repetir demasiado los contenidos puede llevar a que los alumnos se aburran y, como consecuencia, se alboroten. Por lo tanto, es bueno mantener siempre cierta cantidad de contenidos y enfoques nuevos en la enseñanza, aunque también se repitan ciertos temas con el fin de fortalecer los conocimientos. Durante la cuarta sesión, todos los alumnos presentes mostraron un alto nivel de interés hacia las actividades del día.

A continuación, en la Tabla 5, se presentarán los objetivos y las actividades de la quinta y sexta sesión de español en la guardería privada:

Nº de sesión	5	6
Fecha	30.11.2018	18.01.2019
Tema	Recopilación de lo aprendido	Recopilación + Introducción a animales
Objetivos principales	Los alumnos repasan los saludos, los colores y los números del 1 al 10.	Los alumnos repasan los saludos, los colores y los números del 1 al 10. Aprenden, además, algunos animales.
Actividades a realizar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos y canción inicial 2. Pequeña conversación entre profesora y alumno: ¡Hola! ¿Cómo estás? Estoy bien, gracias. Soy Amanda. 3. Juego: escucha y colorea. La profesora reparte fichas con los números del 1 al 10. La profesora dice un número y un color, y los alumnos colorean el número correcto con el color correcto. 4. Juego de números: ¡seta! Los alumnos están sentados en círculo. Uno de los alumnos cierra los ojos, y los demás deciden una persona que es "seta". El alumno abre los ojos y comienza "recoger flores" (los otros alumnos), tratando de adivinar quién es seta. Contamos las flores recogidas juntos en español hasta que la seta es encontrada, y entonces todos gritan "seta". 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recopilar lo que hemos dado hasta ahora: ¿quién sabe saludar, presentarse, contar hasta 10, decir colores, etc.? 2. Categorización: en la clase hay un cartel con números, uno con animales y uno con saludos. La profesora dice una palabra perteneciente a uno de estos grupos. Los alumnos han de correr a la esquina donde se encuentra la categoría de la palabra en cuestión. 3. Vídeo introductorio para el tema de animales: en la granja de mi tío.

Tabla 5. Quinta y sexta sesión de las duchas de español

Las sesiones de español número 5 y 6 fueron ambas sesiones donde se repasaron más que nada los temas ya aprendidos (saludos, colores y números). La quinta sesión fue la última antes del descanso de navidad. Durante esta última sesión, a la vez que se repasaban los temas

conocidos, se trató de analizar, a través de pequeñas tareas y preguntas, cómo había evolucionado la habilidad lingüística española de los informantes. La sexta sesión se realizó en enero del 2019, y durante esta sesión el objetivo principal fue también el de repasar lo aprendido hasta ahora (ya que habían pasado varias semanas y no se sabía cuánto recordaban los jóvenes tras un tiempo relativamente largo sin repasar los asuntos). En términos generales, tanto antes como después del descanso de navidad, los alumnos recordaban ampliamente los distintos saludos, y sabían nombrar varios colores y contar hasta diez. Naturalmente, algunos alumnos recordaban más que otros, pero todos saludaron a la investigadora en español al comenzar la sexta sesión, y todos los alumnos participaron de manera activa en los juegos y actividades de ambas sesiones. En la sexta sesión, durante el ejercicio de categorizar palabras según su significado, todos parecieron recordar las categorías correctas de cada palabra y al preguntar sobre el significado de las palabras en finés, varias veces los alumnos adivinaron correctamente. Durante la sexta sesión, de los 22 alumnos en total (de los cuales 19 estuvieron presentes durante la sesión), diez recordaron todo lo que se les preguntó de manera exhaustiva. No hubo diferencia entre grupos de edades en este aspecto, ya que de los diez alumnos que mejor recordaban los términos españoles, cinco eran del grupo Tiitiäiset y cinco del grupo Hippiäiset.

Al repasar los números, hubo un aspecto interesante que la investigadora anotó durante ambas sesiones: casi todos los jóvenes sabían contar sin demasiados problemas del uno al diez en orden, pero cuando se mezclaban los números o se preguntaba por un número en concreto, a los jóvenes solía costarles más trabajo conseguir la respuesta correcta. Los números sirven como un buen ejemplo de información que ha sido aprendida como un conjunto. En su libro sobre el rol del lenguaje formulaico en el desarrollo del léxico de los jóvenes, Wray (2002) defiende que los aprendices de lenguas más jóvenes aprenden el lenguaje en pedazos (en inglés “chunks”). El lenguaje formulaico consta de secuencias continuas o discontinuas de palabras que son almacenadas en el cerebro y recuperadas de la memoria del aprendiz como una totalidad (Wray 2002: 9).

The further a child is into the school system, the more he or she will be encouraged, through reading and writing, to examine language as a succession of words, rather than just trusting the socio-interactional effect of whole memorised sequences (Wray 2002: 205).

A pesar de que, al hablar de lenguaje formulaico, Wray se refiere a estructuras prefabricadas como son los dichos, los modismos o las frases hechas que los alumnos aprenden sin pensar en el significado concreto de cada palabra, pareciera ser que las hipótesis de Wray pueden incluso ser ampliadas a comprender también fragmentos como los números, aspectos

que los jóvenes dominan al citarse en orden, como un conjunto del uno al diez aprendido de memoria, pero cuyo significado individual no recuerdan todavía.

Hubo una breve introducción al tema de los animales durante la sexta sesión de español, pero ésta ocurrió sólo a través de un vídeo musical de “En la granja de mi tío”. Durante las sesiones que siguieron, se repasaron tanto los animales como también los números y los colores (sin olvidar los saludos que se repasaban al principio de cada sesión). En la Tabla 6 se presentarán los objetivos y las actividades de las tres últimas sesiones normales de las duchas de español (la décima sesión, en la cual se realizó la prueba final, se repasará en el subepígrafe 4.3.4).

Nº de sesión	7	8	9
Fecha	25.01.2019	01.02.2019	08.02.2019
Tema	Animales	Animales Números Colores	Animales Números Colores
Objetivos principales	Los alumnos practican los animales.	Los alumnos repasan los saludos, los animales, los números y los colores	Los alumnos repasan los saludos, los animales, los números y los colores
Actividades a realizar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos y canción inicial. 2. Juego: adivina qué animal. Los alumnos escuchan sonidos de animales, y han de decir qué animal es (en español). 3. Juego: muévete como... La profesora dice nombres de animales en español y los alumnos han de moverse como el animal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos y canción inicial 2. Juego: imitar animales. Los alumnos levantan fichas con fotos de animales e imitan al animal. Los otros alumnos tratan de adivinar de qué animal se trata (en español) 3. Juego: balón en el aire. Los alumnos se pasan un balón tratan de mantenerlo el aire, contando en español el número de toques que consiguen. 4. Lo mismo que el juego anterior, pero con globos de colores (hay que decir el color antes de tocar el globo) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos y canción inicial 2. Puzzle de animales: los alumnos resuelven puzzles y tienen que decir en español, qué animal aparece en cada puzzle, y cuántas piezas hay en cada puzzle. 3. ¿Qué dicen los animales? La profesora dice un animal en español, y los alumnos han de imitar los sonidos del animal en cuestión.

Tabla 6. Séptima, octava y novena sesión de las duchas de español

Como puede observarse en la Tabla 6, tras la introducción del tema de los animales, a los alumnos no se les presentaron más temas nuevos a aprender, pues cuatro categorías de

vocabulario a aprender resultaron suficientes, teniendo en cuenta la edad de los informantes y la duración relativamente corta de las sesiones de español. En vez de abrumar a los jóvenes con demasiados campos semánticos nuevos, la investigadora decidió concentrarse en mejorar los conocimientos de los jóvenes en los temas ya conocidos.

La capacidad de memorizar vocabulario de los jóvenes informantes sorprendió nuevamente en la sesión número siete. Durante la sesión anterior, a los jóvenes se les había mostrado un vídeo musical en la que se nombraban diferentes animales de la granja en español. Cuando en la sesión número siete, a los alumnos se les preguntó si recordaban algunos animales de la sesión anterior, varios mencionaron animales como el perro, el gato, y el pato. Al ver lo bien que habían asimilado los nombres de los animales sin instrucción alguna, se trató incluso de unir temas, preguntando cómo se diría oveja negra o blanca en español, por ejemplo. Algunos alumnos supieron las respuestas incluso a estas preguntas también. Además, todos los jóvenes sin excepción estuvieron muy atentos y participaron de manera muy activa durante la sesión número siete. Tras acabar la sesión, los jóvenes del grupo Tiitiäiset pidieron escuchar la canción de los peces de colores de la sesión número 4. Los jóvenes del grupo Hippiäiset quisieron saber aún más animales en español, y cada uno preguntó cómo se diría en español su animal favorito. Al observar el comportamiento de los jóvenes durante la séptima sesión, resulta bastante evidente afirmar que los animales son el tema favorito de la mayor parte de jóvenes. Al usar temas de interés para los aprendices en la enseñanza, aumenta también la motivación y la atención de los alumnos.

La sesión número ocho transcurrió muy satisfactoriamente. Los alumnos participaron activamente en cada juego y recordaron con gran facilidad términos de las sesiones anteriores. Sin embargo, durante la sesión número nueve, se notó cierta inquietud entre los alumnos, y esto puede deberse al hecho de que no se había introducido ningún vocabulario nuevo ya durante las últimas sesiones. A pesar de considerar necesarias estas sesiones de recapitulación (para que los jóvenes tuvieran más tiempo de asimilar los contenidos), la investigadora ponderó si tal vez se debiera de haber introducido alguna pequeña información nueva en la novena sesión, algo relacionado con los temas impartidos, por ejemplo.

4.3.3. Éxitos y desafíos durante las sesiones de español

En términos generales, en todas las sesiones de español gobernó un ambiente positivo de aprendizaje. Sin embargo, hubo algunos aspectos que destacaron durante las sesiones – para bien o para mal. En este apartado se nombrarán los principales éxitos y desafíos que surgieron a lo largo de las sesiones de duchas de español.

En cuanto a los desafíos surgidos a lo largo de las sesiones, en primer lugar, ha de nombrarse la dificultad de concentrarse en cada informante como individuo. A pesar de ser grupos bastante pequeños, la edad de los informantes afectó mucho en su comportamiento: todos los jóvenes eran bastante activos y cada uno quería responder a todas las preguntas o contar sus propias anécdotas. Ya que, además de anotar el ambiente general de cada sesión, se quiso analizar el desarrollo de cada individuo por separado, se requiso mucha concentración y buenos apuntes para averiguar quién de los jóvenes había aprendido más durante las sesiones y quien menos. Varios informantes eran bastante tímidos y no se sintieron cómodos si tenían que responder a preguntas individualmente. Por esto, se dirigieron casi todas las preguntas a todo el grupo, y se trató de observar quienes contestaban más activamente y quienes sabían las respuestas correctas. Cabe mencionar también la dificultad que conlleva operar dos roles relevantes durante las sesiones: además de realizar observaciones y anotaciones durante las duchas de español, la investigadora cumplió también el rol de profesora, lo cual pudo resultar bastante abrumador en algunas ocasiones.

Las diferencias individuales resultaron desafiantes también al planear y ejecutar las sesiones. Unos jóvenes eran más fáciles de motivar y complacer, mientras que otros eran más exigentes. Al fin y al cabo, como sostiene Tomlinson (2015: 282) en su artículo, uno de los objetivos principales de las duchas de idiomas es que los jóvenes se interesen por las distintas lenguas, por lo que crear una experiencia positiva desde el principio es de gran importancia. Si un joven se agobia durante una de las sesiones porque siente que se le está forzando a hacer algo que no quiere hacer, éste recuerdo quedará grabado en su memoria, y podrá repercutir a los futuros estudios de idiomas del individuo.

Otro aspecto que creó desafíos durante las sesiones fue la falta de asistencia de algunos alumnos. Una falta o dos no influyeron necesariamente demasiado en el desarrollo lingüístico de los individuos, pero hubo algunos niños que faltaron más de la mitad de las sesiones, y esto naturalmente resultó en que el individuo no aprendiera los temas impartidos, y se extraviara del desarrollo de los demás.

Entre los éxitos más importantes a nombrar de las sesiones, queremos comenzar por mencionar el increíble interés y entusiasmo que los jóvenes presentaron durante nuestras visitas. Evidentemente, hubo diferencias individuales y no todos mostraron el mismo nivel de interés durante las sesiones, pero en palabras generales ha de afirmarse que el ambiente durante cada sesión fue muy positivo. Los jóvenes se interesaron considerablemente del español como lengua, cada mañana al llegar a la guardería, los alumnos nos saludaban con alegría y cantando la canción inicial. Al hablar con las profesoras de la guardería, estas mencionaron que los

alumnos tarareaban canciones españolas incluso durante días en los que no había sesión de español, y los días en los que teníamos planeada una visita, los jóvenes preguntaban ansiosos cuándo iban a aprender español de nuevo. Se creó un enlace de confianza entre investigadora e informante, lo que es esencial en este tipo de estudios – sobre todo al tratarse de jóvenes de tan poca edad.

El segundo aspecto realmente exitoso a nombrar en este apartado es el poder de las canciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Un buen ejemplo de ello surgió con la canción de los animales de la granja. Los alumnos tan solo habían visto el vídeo musical una vez, y, aun así, no solo recordaban la canción durante la siguiente sesión, sino que también sabían decir los nombres de algunos animales en español. La canción inicial “Hola, hola” gustó tanto desde el principio, que decidimos añadirla a todas las sesiones, para grabar en la mente de los alumnos los principales saludos españoles. Ya durante la tercera o cuarta sesión, los alumnos se sabían la canción inicial de memoria. Otras canciones como la canción de los peces de colores fueron también muy populares entre los jóvenes.

4.3.4. Prueba final

En el presente apartado se explicará tanto la ejecución como los resultados obtenidos en la prueba final, realizada el día 15 de febrero, 2019. Los nombres de los informantes se han eliminado, por cuestiones éticas y de confidencialidad.

La prueba final se realizó durante la última sesión de español, es decir, la sesión número diez. En la prueba final participaron todos los informantes presentes este día: nueve informantes del grupo Tiitiäiset y ocho informantes del grupo Hippiäiset. Durante la décima sesión estuvieron ausentes tres informantes del primer grupo, y dos informantes del segundo grupo. Analizaremos sólo a aquellos informantes quienes asistieron a la prueba final. Los individuos realizaron la prueba de manera individual, en una habitación aparte, mientras que al resto del grupo se les repartió una tarea de colorear, para mantenerles ocupados. De esta manera resultó más fácil detectar los conocimientos de cada uno, sin la interferencia del resto del grupo.

La prueba consistió en una serie de preguntas y actividades a través de las cuales se pretendió averiguar cuánto habían aprendido los informantes de los temas impartidos durante las sesiones anteriores de español. A continuación, se plasmarán las preguntas que se dirigieron a cada informante por separado:

1. ¿Te acuerdas de cómo se saluda en español?
2. ¿Y cómo te presentas a ti mismo?
3. En la habitación hay varios globos. Contémoslos juntos en español.

4. ¿Sabrías decir de qué colores son los globos?
5. En la habitación hay dibujos de animales. ¿Recuerdas cómo se llaman en español?

Cada alumno entró en la habitación, y superó la prueba tan bien como pudo. La investigadora observó y anotó el rendimiento de cada informante en todas las partes de la prueba. A continuación, en el Gráfico 1 se plasmarán y se comentarán los resultados que se obtuvieron de ambos grupos de edades:

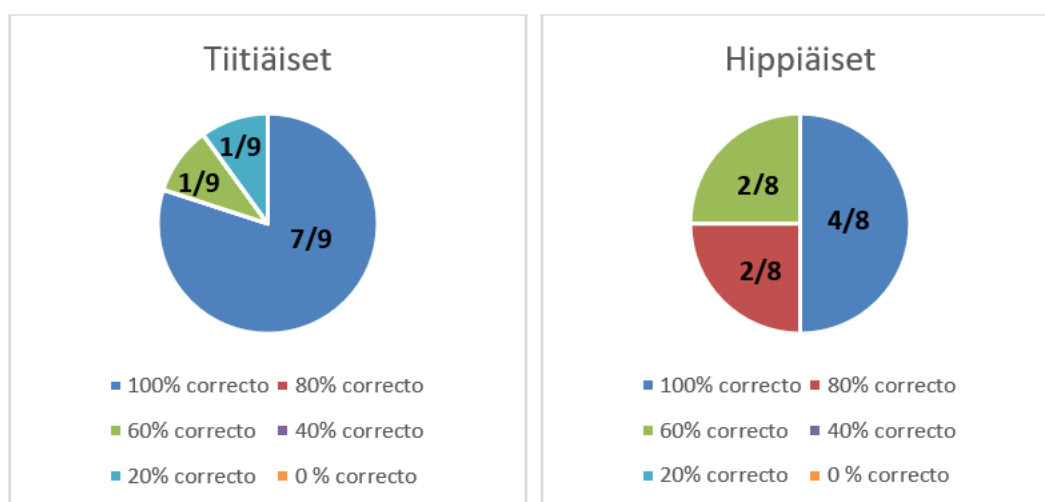


Gráfico 1. Resultados de la prueba final. Contraste entre grupos

El rendimiento de los informantes durante la prueba fue excelente. Los jóvenes se concentraron en la tarea a realizar y dieron lo mejor de sí para demostrar sus conocimientos lingüísticos del español. En el grupo Tiitiäiset, siete de los nueve informantes que participaron contestaron adecuadamente a todas las preguntas (supieron saludar y presentarse en español, contaron del uno al diez, mencionaron algunos colores y supieron los nombres de los animales). Un informante recordó el 60% (tres de los cinco aspectos preguntados): los números y los colores le costaron bastante trabajo, pero se acordó de los nombres de los animales. El informante restante no superó el resto de las pruebas, pero sobresalió al nombrar los animales. En el grupo Hippiäiset, cuatro de los ocho informantes que participaron supieron las respuestas a todas las preguntas y actividades. Dos obtuvieron un 80%, es decir, recordaron cuatro de los cinco aspectos preguntados (para uno, los animales fueron difíciles y para el otro, los colores). Dos informantes del segundo grupo recordaron el 60%, es decir, tres de los cinco aspectos preguntados. Para ambos, los animales y los colores fueron los temas desafiantes.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado analizaremos tanto el progreso de las sesiones como los resultados obtenidos de la prueba final durante la décima y última sesión de español. Ya durante las dos primeras sesiones pudo observarse un notable desarrollo en los conocimientos lingüísticos españoles de los informantes. Cuando en la segunda sesión a los jóvenes se les preguntó sobre saludos introducidos la semana anterior, casi todos recordaron cómo saludar y cómo presentarse a sí mismos. La canción inicial pareció haberseles quedado en la cabeza con gran facilidad. A medida que las sesiones iban avanzando, los jóvenes fueron incorporando más y más conceptos españoles a su vocabulario y, a través de mucha repetición, los jóvenes consiguieron excederse en la prueba final. No cabe duda de que los jóvenes asimilan el vocabulario de lenguas extranjeras a una velocidad impresionante.

Sin embargo, las diferencias individuales fueron bastante amplias y esto es algo a tener en cuenta al tratar con menores. La mayoría de los jóvenes participaron activamente en las sesiones y demostraron lo bien que habían aprendido, pero unos pocos parecían quedarse fácilmente en la sombra de los más extrovertidos. Durante las diez sesiones que duró la investigación, no tuvimos el tiempo suficiente para obtener una relación de total confianza con todos los informantes, pero si se tratara de un proyecto de duchas de español más a largo plazo, el profesor encargado debería de conocer a todos sus alumnos individualmente, para entender qué es lo que le motiva a cada uno. El estado de ánimo de los jóvenes varió también considerablemente dependiendo del día: el mismo informante podía estar animado y alegre un día, pero cansado y despistado a la siguiente semana.

El uso de diferentes enfoques fue de relevante importancia durante las sesiones de español. Aprender cantando, jugando, encontrando colores en la clase, e imitando a animales no sólo motiva a los jóvenes, sino también creemos que beneficia a toda clase de aprendices, ya sean visuales, auditivos o kinestésicos. El poder de las canciones en el aprendizaje de los informantes fue muy fuerte. Notamos que los jóvenes se sabían algunas canciones de memoria, incluso sin saber exactamente qué era lo que estaban cantando. Nombramos en el subepígrafe 4.3.2. la canción de los números como ejemplo de un aspecto del vocabulario que ha sido aprendido en conjunto. Los jóvenes recordaban perfectamente la canción infantil del uno al diez y, por consiguiente, sabían contar hasta diez sin problemas. Sin embargo, a la hora de preguntar por un número en concreto, los alumnos se perdían y muy rara vez sabían la respuesta correcta. Cabe preguntarse cuál es el objetivo de las duchas de idiomas: tal vez a estas alturas sea

suficiente que los jóvenes sepan contar de memoria, y más tarde cuando avance su desarrollo cognitivo, incorporen a este conocimiento el significado de los números individuales.

La cantidad de los temas elegidos causó un poco de incertidumbre. Se planteó si la cantidad de temas a enseñar (cuatro: saludos, colores, números y animales) fue suficiente, insuficiente o excesivo. Por un lado, pareció positivo tener el tiempo necesario para repasar varias veces los temas escogidos con los alumnos, pero por otro lado si se hubiera añadido un tema más, tal vez se habría ahorrado un poco de la distracción surgida durante algunas de las sesiones de repaso. Sin embargo, puede ser que añadir un tema más a aprender habría causado efectos negativos en la competencia de los jóvenes frente a los temas ya abordados.

Pasamos a hablar ahora de los resultados obtenidos por los informantes en la prueba final realizada en febrero. El rendimiento de los jóvenes fue muy bueno. Un 77,8% del grupo Tiitiäiset, y un 50% del grupo Hippiäiset contestó de manera correcta a todas las preguntas y superó todas las actividades planteadas. El hecho de que en el grupo Hippiäiset la mitad de los informantes no contestaran del todo bien a todas las cuestiones no quiere decir que este grupo no rindiera bien en las pruebas: los que no habían obtenido un 100% de respuestas correctas todavía tenían unos porcentajes de aciertos muy altos: del 60% o el 80%. Otra vez, habría que preguntarse cuál es la finalidad de las sesiones para alumnos tan jóvenes. En ambos grupos, no hubo ningún informante que no hubiera sabido la respuesta a ninguna de las cuestiones presentadas. Todos habían aprendido algo, y eso nos parece ya una victoria clara de nuestro proyecto.

6. CONCLUSIONES

Llegamos al apartado de conclusiones de nuestro trabajo de fin de máster. En este capítulo, haremos una recopilación de teoría y práctica, con la finalidad de aportar a la literatura de la anticipación de la enseñanza de lenguas, el punto de vista de la lengua española como idioma a enseñar a través del método de enseñanza de duchas de idiomas.

Como hemos visto a lo largo del segundo capítulo, la investigación centrada en los efectos de la edad en la adquisición de primeras o segundas lenguas corrobora con la noción de que cuanto antes se inicie el proceso de adquisición, mejor. Un niño de desarrollo normal expuesto a un idioma desde pequeño aprenderá el idioma en cuestión sin demasiado esfuerzo apreciable (Herschensohn 2007: 100-1). Desde la introducción de la Hipótesis del Período Crítico de Lenneberg en 1967, varios investigadores han apoyado la idea de que la maestría fonológica, gramática y estilística en la L1 de un individuo serán adquiridas incorrectamente si

la edad de inicio de adquisición sobrepasa el período crítico (de cinco a siete años). Asimismo, si la edad de inicio de adquisición de una L1 sobrepasa la edad de los doce años, la maestría lingüística del individuo presentará importantes déficits (op.cit.: 3). Casos de maltratos, accidentes o afasias, demuestran que la adquisición de una primera lengua se logra mejor con un inicio muy temprano, cuando la lateralización cerebral no se ha llevado a cabo todavía. Los estudios con informantes inmigrantes mencionados en el subepígrafe 2.2.4. (Johnson y Newport, 1989; DeKeyser, 2000; Abrahamsson y Hyltenstam, 2008 y 2009) sirven como buen ejemplo de la amplia gama de evidencia que existe sobre las ventajas que tienen los niños en comparación con los adolescentes o adultos al adquirir también una segunda lengua. La literatura centrada en los efectos del factor edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, presenta más interrogantes. Varios aspectos han de tenerse en cuenta al ponderar sobre la enseñanza anticipada de lenguas extranjeras en entornos escolares. Larson-Hall (2008) afirma que el aprendizaje temprano de idiomas sólo es ventajoso si se cumple una cantidad mínima de horas semanales de instrucción, y éste puede resultar ser un problema a la hora de intentar añadir clases de lenguas a un currículo ya por sí ajustado. Pero si la finalidad de la anticipación de lenguas extranjeras no es crear alumnos bilingües, sino realizar una mera introducción a la diversidad lingüística de nuestro planeta y crear actitudes positivas frente al aprendizaje de lenguas (Nikolov y Djigunovic, 2006: 240), tal vez un número menor de horas sería también suficiente para alcanzar los objetivos establecidos.

Apoyándose en la aserción de que la infancia es la mejor etapa para aprender idiomas, en abril del 2018, el Consejo del Estado finlandés publica una resolución a través de la cual la enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria se comenzará ya a partir del primer año escolar. En el cuestionario realizado por Skinnari y Sjöberg (2018), se ve una visión muy positiva de los municipios finlandeses frente a esta anticipación de la enseñanza de lenguas. El desafío que más se plantean los municipios es la falta de financiación. El Estado finlandés se había comprometido a conceder ayudas económicas para los municipios, pero éstas ayudas deberían de ser dirigidas en gran parte para fomentar la continuidad de los proyectos de anticipación a largo plazo. Sobre todo, los municipios más pequeños necesitarían de un apoyo estatal continuo, para asegurar la continuidad de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Uno de los métodos de enseñanza que los municipios asocian con los programas de anticipación de lenguas extranjeras, son las duchas de idiomas: cortas sesiones en las que a los niños se les introduce una nueva lengua a través de juegos y actividades lúdicas. En la parte empírica del presente trabajo, realizamos diez sesiones de duchas de español para los alumnos de una guardería privada de Turku (niños de entre dos y cinco años de edad), con el objetivo

principal de observar, analizar y describir la acción en el aula. Una visión muy positiva pareciera existir por parte del docente frente a las duchas de idiomas como método de enseñanza en edades muy tempranas (Moilanen y Sievänen, 2017, mencionado en el subepígrafe 3.3.2.), por lo que el objetivo del presente estudio fue investigar las reacciones de los alumnos frente al mismo método de aprendizaje.

En términos generales, los jóvenes resultaron muy animados durante todas las sesiones realizadas. Los niños recordaban el vocabulario impartido de manera excelente tras un tiempo muy limitado de práctica, y los resultados de la prueba final realizada durante la décima sesión fueron excelentes (77,8% del grupo Tiitiäiset, y 50% del grupo Hippiäiset acertaron todas las preguntas y superaron todas las actividades planteadas). Para los alumnos, las canciones españolas resultaron ser la mejor vía de aprendizaje, pues les parecieron extremadamente interesantes. Uno de los principales hallazgos durante las sesiones fue que los niños tienden a aprender sin necesidad de entender realmente lo que aprenden: los alumnos se sabían los números del uno al diez de memoria, pero no sabían necesariamente decir los números de manera individual. Otro hallazgo importante fue la importancia de las diferencias individuales. Durante este tipo de sesiones, el uso de diferentes enfoques es importante, ya que aprender cantando, jugando e imitando a animales motiva a los jóvenes y beneficia a toda clase de aprendices. Es necesario que el profesor conozca a su grupo de alumnos y sepa qué clase de actividades motiva a cada uno. Además, al tratar con individuos muy pequeños, las sesiones han de ser cortas y entretenidas, ya que la poca edad hace que los niños se alteren muy fácilmente. Una abundante repetición es esencial, pero a la vez repetir demasiado los contenidos puede llevar a que los alumnos se aburran y, como consecuencia, se alboroten.

En nuestra opinión, la rapidez con la que los alumnos de la guardería adquirieron los nuevos términos de una lengua hasta ese entonces desconocida para ellos ya habla en favor de la anticipación de la enseñanza de lenguas. Pero como ya se ha mencionado anteriormente, el beneficio más importante de las sesiones no fue que los informantes consiguieran un vocabulario amplio de español: el mayor beneficio fue que los informantes disfrutaran aprendiendo una nueva lengua. Todos los jóvenes estaban muy entusiasmados durante cada sesión de español, y realmente parecía que se lo estaban pasando bien. Los profesores de la guardería confirmaron esta suposición, mencionando que los niños preguntaban cada semana cuándo íbamos a volver a tener una sesión de español juntos.

El presente estudio fue realizado solo para una guardería de Turku, por lo que estudios futuros deberían de hacerse para poder generalizar a gran escala las aserciones que hoy planteamos. Sería de un enorme interés, además, ver cómo las sesiones realizadas en 2018-2019

afectan a las decisiones de los alumnos en un futuro, cuando sea la hora de elegir lenguas optativas en la escuela. Esperamos que, a través de estas sesiones, los alumnos se hayan interesado en el español, y ojalá en un futuro puedan y quieran enriquecer aún más sus conocimientos lingüísticos, para aumentar así el número de estudiantes de español en Finlandia, y aumentar el nivel de mentalidad internacional del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahamsson, N. y K. Hyltenstam. 2008. “The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*. No 30. pp. 481–509.
- Abrahamsson, N. y K. Hyltenstam. 2009. “Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny”, en *Language Learning*. No 59. pp. 249–306.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. 2006. “Age and second language acquisition and processing: a selective overview”, en *Language Learning* 56:1. pp 9–49.
- Bley-Vroman, R. 1988. “The fundamental character of foreign language learning”. En W. Rutherford y M. Sharwood Smith (eds.). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 19– 30.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Comisión Europea. 2011. “Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook”. *Commission staff working paper. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*. Bruselas: Comisión Europea.
- DeKeyser, R. 2000. “The robustness of critical period effects in second language acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*. No 22. pp. 499–533.
- Ellis, N., M. O’Donnell y U. Römer. 2013. “Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition”, en *Language Learning*, 63: 25–51.
- Haznedar, B. 2015. “Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in the early years”. En S. Mourão y M. Lourenco (eds.). *Early Years Second Language Education. International perspectives on theory and practice*. London: Routledge. pp. 15–28.
- Herschensohn, J. 2007. *Language development and age*. Cambridge University Press.
- Hyltenstam K. y N. Abrahamsson. 2003. “Maturational constraints in SLA”. En C. Doughty y M. Long (eds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwel. pp. 539–88.
- Johnson, J. y E. Newport. 1989. “Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language”, en *Cognitive Psychology*. No 21. pp. 60–99.
- Kalaja, P., R. Alanen, y H. Dufva. 2011. *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Knudsen E. I. 2004. “Sensitive periods in development of the brain and behavior”, en *Journal of Cognitive Neuroscience*. No 16. pp. 1412-25.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kuutti, N. 2010. “Kielisuihkutus – kielimaistiaisia lapsille suomalaisen kielivarannon monipuolistamiseksi”. En *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1: 4. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu->

[2010/kielisuihkutus-kielimaistiaisia-lapsille-suomalaisen-kielivarannon-monipuolistamiseksi](#), consultado el 30 de enero 2019.

- Lambelet, A. y R. Berthele. 2015. *Age and Foreign Language Learning in School*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Long, M. H. 2013. "Maturational constraints on child and adult SLA". En G. Granena y M. H. Long (eds.). *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 3–42.
- Moilanen, J. y J. Sievänen. 2017. "Esiopetusta kielirikastuttamassa". En *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8: 2. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/esiopetusta-kielirikastuttamassa>, consultado el 25 de enero 2019.
- Moscoso Loaiza, L. F. y L. P. Díaz Heredia. 2018. "Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños", en *Revista Latinoamericana de Bioética*. 18: 1. pp. 51-67.
- Moyer, A. 2004. *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Myles, F. 2013. "Theoretical approaches". En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 46–70.
- Nikolov, M. y J. Djigunovic. 2006. "Recent research on age, second language acquisition and Early Foreign Language Learning", en *Annual Review of Applied Linguistics*. 26. pp. 234-60.
- Opetushallitus. 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2. Helsinki: Opetushallitus
- Pietilä, P. y P. Lintunen. 2015. *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Singleton, D. M. y L. Ryan. 2004. *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Buffalo: Multilingual Matters.
- Skinnari, K. 2018. "Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita?". En *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9:7. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>, consultado el 8 de febrero 2019.
- Skinnari, K. y S. Sjöberg. 2018. "Varhaista kielenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa". Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Tomlinson, B. 2015. "Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign Language". En J. Bland. (ed). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic. pp. 279–293.
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

APÉNDICE 1 – Objetivos de enseñanza de las lenguas extranjeras nivel A1 durante el primer y el segundo año escolar (Opetushallitus, 2019: 26-8)

Vieras kieli/saamen kieli, A1-oppimäärä vuosiluokilla 1-2

VIERAAN KIELEN/SAAMEN KIELEN A1-OPPIMÄÄRÄN OPETUKSEN TAVOITTEET VUOSILUOKILLA 1-2

Opetuksen tavoitteet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen			
T1 tutustutaan, mitä kieliä ja kulttuureita koulussa, lähiympäristössä ja Suomessa on. Ohjata oppilasta tunnistamaan kohdekieli muista kielistä.	Oppilas oppii tiedostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta arjessaan sekä tunnistamaan kohdekieli muista osaamistaan kielistä. (tavoitetta ei arvioida)	S1 Pohditaan yhdessä, mitä kieliä koulussa, lähiympäristössä ja Suomessa puhutaan ja tutustutaan niissä esiintyviin kulttuureihin. Keskustellaan eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista.	L1, L2, L5, L7
T2 ohjata oppilasta arvostamaan omaa kielitaustansa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta	Oppilas oppii arvostamaan omaa kielitaustansa sekä eri kieliä ja kulttuureja. (tavoitetta ei arvioida)	S1 Pohditaan yhdessä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden merkitystä ja arvoa eri yhteisöille.	L1, L2
Kielenopiskelutaidot			
T3 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja toimia ryhmässä	Oppilas oppii yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja.	S2 Harjoitellaan tekemään yhteistyötä ja työskentelemään pareittain ja ryhmissä.	L1, L2, L6
T4 ohjata oppilasta tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä sekä kehittämään kielellistä päättelykykyä	Oppilas oppii arvaamaan ja päättelemään sanojen ja ilmausten merkityksiä sekä tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä. (tavoitetta ei arvioida)	S2 Havainnoidaan pääsääntöisesti puhuttua kieltä. Harjoitellaan sanojen merkitysten päätelyä asiayhteyden, yleistiedon tai muiden kielten osaamisen perusteella.	L1, L4, L5
T5 tutustutaan yhdessä erilaisiin tapoihin oppia kieliä ja kokeillaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat oppilaalle parhaiten. Harjoitellaan yhdessä asettamaan tavoitteita kielen opiskelulle.	Oppilas oppii tunnistamaan, kokeilemaan, harjoittelemaan ja käyttämään erilaisia kielenopiskelutaitoja.	S2 Pohditaan, miten kieliä opitaan ja miten kieliä voi oppia. Harjoitellaan erilaisia tapoja opiskella kieltä. Harjoitellaan arvioimaan omaa kielitaitoa itse- ja vertaisarvioinnin keinoin käyttämällä esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua.	L1, L7

Opetuksen tavoitteet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa			
T6 rohkaista oppilasta käyttämään kieltä monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa	Oppilas oppii käyttämään kieltä viestintäkumppanin tukena muutamissa yleisimmin toistuvissa viestintätilanteissa.	S3 Sisältöjen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöjä valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Keskeisiä sisältöjä ovat eri kielenkäyttötarkoituksiin liittyvät tilanteet, kuten tervehtiminen, hyvästely, omasta itsestä kertominen ja arkeen liittyvät kielenkäyttötilanteet. Opetuksessa harjoitellaan kohteliasta kielenkäyttöä vuorovaikutustilanteissa. Osana vuorovaikutusta harjoitellaan sanastoa ja rakenteita fraaseina esimerkiksi laulujen, leikkien draama ja pelillistämisen avulla.	L1, L2, L4, L6, L7
T7 ohjata oppilasta hyödyntämään non-verbaalisia keinoja ja käyttämään erilaisia keinoja päätellä sanojen merkityksiä. Rohkaista oppilasta ilmaisemaan omia oivalluksiaan sekä viestin ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia.	Oppilas oppii hyödyntämään erilaisia apukeinoja kuten eleitä, ilmeitä, sanastoja ja TVT-taitoja selviytyäkseen vuorovaikutustilanteista. Oppilas oppii arvaamaan tai päättelemään yksittäisten sanojen merkityksiä. Oppilas oppii ilmaisemaan, onko ymmärtänyt kuulemansa. Oppilas oppii tuomaan esille omia oivalluksiaan.	S3 Pohditaan, miten voi toimia, jos osaa kieltä vain vähän. Harjoitellaan erilaisten viestinnässä tarvittavien apukeinojen, kuten eleiden ja piirtämisen käyttöä. Harjoitellaan sanojen merkitysten päättelyä asiayhteyden, yleistiedon tai muiden kielten osaamisen perusteella. Harjoitellaan ilmaisuja, joita tarvitaan, kun viestin ymmärtämisessä on ongelmia.	L1, L2, L3, L4, L7
T8 rohkaista oppilasta käyttämään kieltä viestintätilanteeseen ja kulttuuriin sopivalla tavalla	Oppilas oppii käyttämään joitakin kielelle ja kulttuurille tyypillisiä kohteliaisuuden ilmauksia	S3 Totutellaan käyttämään kielelle ja kulttuurille tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia arjen vuorovaikutustilanteissa, kuten tervehtiminen, hyvästely, kiittäminen ja avun pyytäminen. Harjoitellaan luontevaa reagointia vuorovaikutustilanteissa.	L2, L4, L6, L7

Opetuksen tavoitteet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä			
T9 ohjata oppilasta ymmärtämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa	Oppilas oppii ymmärtämään muutamia kuulemiaan ja näkemään sanoja ja ilmauksia.	S3 Sisältöjen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöjä valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilas tutustuu ensisijaisesti puhuttuihin teksteihin ja vähitellen myös kirjoitettuihin teksteihin sekä arjessa kuuluvaan ja näkyvään kieleen. Kuunnellaan ja havainnoidaan kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytimiä ja intonaatiota. Ymmärtämistä harjoitellaan esimerkiksi laulujen, leikkien, lorujen, tarinoiden ja kuvien avulla.	L1, L2, L3, L4, L5, L7
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä			
T10 ohjata oppilasta käyttämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa erityisesti puheessa ja harjoitteluun ääntämistä	Oppilas oppii käyttämään tavallisimpia sanoja ja ilmauksia puheessa sekä ääntämään niitä ymmärrettävästi.	S3 Sisältöjen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöjä valitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Harjoitellaan runsaasti ja monipuolisesti kohdekielen ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytimiä ja intonaatiota. Sanastoa ja rakenteita harjoitellaan osana vuorovaikutusta erilaisissa oppilaille tutuissa tilanteissa sekä esimerkiksi kuvien, laulujen, leikkien, lorujen, tarinoiden, draaman ja pelillistämisen avulla. Tarjotaan mahdollisuuksia tutustua vähitellen kirjoittamiseen.	L1, L2, L3, L4, L5, L7

APÉNDICE 2 – Suomenkielinen lyhennelmä

1. JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia iän vaikutusta vieraiden kielten oppimisessa, tarjoamalla näkemykseni kielten varhentamista koskevaan kirjallisuuteen espanjan kielen näkökulmasta. Varhaisen kielen opettamisen positiivisia vaikutuksia on tutkittu laajasti viime aikoina, ja huhtikuussa 2018 astui Suomessa voimaan Valtioneuvoston päätös, jonka mukaan kaikissa Suomen kunnissa A1-kielen opetus varhennetaan alkamaan ensimmäisen vuosiluokan kevätlukukaudelta 1.1.2020 lähtien. Päätöksen tarkoituksena on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa, mutta kuntien vaihtelevat valmiudet varhaisen toisen tai vieraan kielen opetuksen järjestämiselle ovat nostaneet esille käytännön kysymyksiä varhentamisen kannattavuudesta (Skinnari, 2018).

Tutkielmassa lähdetään liikkeelle tärkeimmän teoriapohjan esittämisellä. On laajalti todistettua, että lapset sisäistävät kieliä helpommin kuin aikuiset, varsinkin silloin, kun on kyse ensimmäisen tai toisen kielen luonnollisesta omaksumisesta. Tämä ajatus on laajentunut myös vieraan kielen oppimisen alueelle, ja tutkijat ovat ryhtyneet pohtimaan varhaisen iän mahdollisia vaikutuksia myös kouluympäristöissä. Siinä missä kielten omaksumisen kirjallisuuden keskuudessa iän positiiviset vaikutukset vaikuttaisivat olevan hyvin selkeiltä, kysymys siitä, ovatko lapset parempia kielten oppijoita kuin aikuiset herättää enemmän mielipiteitä.

Tutkielman kolmannessa luvussa syvennyttään Suomen kuntien valmiuteen järjestää varhennettua kieltenopetusta. Jyväskylän yliopiston julkaisemasta kuntatason selvityksestä käyvät ilmi etenkin varhentamiseen kohdistuvat esteet ja haasteet eri kunnissa (Skinnari & Sjöberg, 2018). Samassa luvussa esitämme myös muutokset, joita uudistuksen myötä on tehty vieraan kielen A1-oppimäärän opetuksen tavoitteisiin vuosiluokilla 1-2. Päättämme kolmannen luvun keskittymällä vieraiden kielten opetukseen vieläkin alemmilla asteilla, eli päiväkodeissa, joissa vieraisiin kieliin tutustutaan kielisuihkujen, eli pienten kielimaistiaisten kautta.

Empiirisessä osiossa järjestän kymmenestä espanjankielisestä kielisuihkutuskerrasta koostuvan pilottikurssin yksityiselle, Turussa sijaitsevalle päiväkodille. Tutkimusprosessin ote on etnografinen, sillä tavoitteenani on päiväkotiluokkien toiminnan kuvaus, tulkinta ja selittäminen. Pilottikurssin tarkoitus on motivoida oppilaita tutustumaan uusiin kieliin ja kulttuureihin, sekä pitämään hauskaa esimerkiksi espanjaa opiskellessaan. Viimeisen kielisuihkun aikana järjestän lyhyen testin, jonka oppilaat suorittavat osoittaakseen yhdeksällä edellisellä kerralla oppimansa kielitaidon. Johtopäätösosassa kokoan teorian ja empiiriset

tulokset yhteen, tarjotakseni oman näkemykseni espanjan opettajana kielten varhentamista käsittelevään kirjallisuudenkirjoon.

2. TEOREETTINEN VIIITEKEHYS

Tutkielmaan perehtyminen edellyttää tiettyjen peruskäsitteiden hallintaa, joten luvun aluksi selitän, mitä käsitteet kuten äidinkieli (*first language*), toinen kieli (*second language*) ja vieras kieli tarkoittavat (*foreign language*). Edelleen selitän, mitä ymmärretään kielen omaksumisena ja mitä puolestaan kielen oppimisena.

Kielten omaksumista tutkiva kirjallisuus on laajalti sitä mieltä, että mitä varhemmin kielen omaksumisprosessi alkaa, sitä parempia tuloksia kielenkäyttäjää voi odottaa. Normaalialta tahtia kehittyvä lapsi, joka altistetaan kielelle pienestä pitäen, omaksuu kyseisen kielen ilman huomattavia ponnisteluja (Herschensohn 2007: 100-1). Lennebergin vuonna 1967 kehittämä kriittisen periodin hypoteesi (*Critical Period Hypothesis*) on saanut useat tutkijat kannattamaan ajatusta, jonka mukaan yksilön fonologinen ja kieliopillinen taito heikkenee, mikäli äidinkielen omaksuminen aloitetaan vasta vanhemmalla iällä, kun niin kutsuttu kriittinen periodi (5-7 vuotta) on ylitetty. Mikäli äidinkielen omaksumisprosessi aloitetaan vasta 12 ikävuoden jälkeen, yksilön kielitaitoon ilmenee Lennebergin mukaan jo merkittäviä puutteita. Tutkimuksia on tehty myös maahanmuuttajien kielitaidon kehittymisestä (esim. Johnson & Newport, 1989; DeKeyser, 2000; Abrahamsson & Hyltenstam, 2008 ja 2009), ja näiden tutkimusten tuloksissa näkyy selkeä linjaus: yksilö, joka on muuttanut uuteen maahan nuorena, omaksuu paremmin uuden, toisen kielensä kuin yksilö, joka muuttaa maahan aikuisemmalla iällä.

Kielten oppimista tutkiva kirjallisuus tuo esille ajatuksen, jonka mukaan ikä ei ole ainoa tärkeä tekijä kielitaidon kehittymisessä, vaan useita näkökulmia on otettava huomioon, kun puhutaan kielen opettamisen varhentamisesta alakouluissa ja sitä varhaisemmilla ikäluokilla. Esimerkiksi koulujen tarjoama vieraan kielen tuntimäärä on suuri vaikuttava tekijä vieraan kielen kehittymisen kannalta. Larson-Hall (2008) toteaa, että varhennetusta kielenopetuksesta on hyötyä vain, jos tietty vähimmäismäärä viikkotunteja tulee täyteen, ja tämä voi osoittautua ongelmalliseksi, jos pitää lisätä kielitunteja opetussuunnitelmaan, joka on jo valmiiksi hyvin tiivis ja intensiivinen. Muun muassa Nikolov ja Djigunovic (2006: 240) toteavat kuitenkin positiivisempaan sävyyn, että varhentamisen tavoitteena ei ole luoda kaksikielisiä lapsia, vaan luoda positiivisia asenteita vieraita kulttuureja, maita ja kielenoppimista kohtaan, joten kenties vähempikin kontaktiopetus tässä tilanteessa on riittävää.

3. VARHENNETTU KIELENOPPIMINEN JA KIELISUIHKUT

Vuonna 2018, Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus julkaisi kuntatason selvityksen, jonka tavoitteena oli tiedustella jokaiselta Suomen kunnalta mielipiteitä kieltenopetuksen varhentamista kohtaan. Kunnille lähetettiin sähköpostikysely, jossa tiedusteltiin, mikäli kunnassa järjestettiin varhennettua kieltenopetusta, ja jos järjestettiin, miltä luokalta alkaen ja millä kielellä. Mikäli vastaus oli kielteinen, pyydettiin kuntia selittämään syitä tähän. Kyselyssä tiedusteltiin lisäksi mahdollisista tulevaisuudensuunnitelmista varhentamisen kannalta (Skinnari & Sjöberg, 2018: 10). Suomen 311 kunnasta saatiin vastauksia 302 kunnan osalta. Näistä kunnista 116 ilmoittivat varhentaneensa kieltenopetusta jollain tasolla, mikä merkitsee sitä, että lukuvuonna 2017-2018 38,4% kunnista harjoitti kielten opettamisen varhentamista, siinä missä 61,6% kunnista eivät harjoittaneet. Tiivistän seuraavaksi selvityksessä ilmenneet tärkeimmät kuntien mielipiteet, niin kieltenopetusta varhentaneiden osalta, kuin myös niiden kuntien osalta, jotka eivät ole varhentaneet kieltenopetusta.

113 kuntaa mainitsi varhentaneensa A1 kieltä kouluissaan, mikä on 94,7% niistä 116 kunnasta, joissa kieltenopettamisen varhentamista oli harjoitettu. Yleisin varhennettu A1-kieli oli englanti. Muita yleisesti varhennettuja kieliä olivat suomi (finska) tai ruotsi, ja lisäksi Inarissa oli varhennettu inarisaamen, pohjoissaamen ja kolttasaamen opetusta. Muina A1-kielinä kunnat mainitsivat ranskan, saksan, viron, venäjän, espanjan ja kiinan. Varhentamisen toteutus vaihteli kunnittain: joissain kunnissa varhentamiselle oli varattu kokonaisia tunteja aikaa (0,5-2 vuosiviikkotuntia), kun taas toisissa kunnissa varhentaminen toteutettiin pieninä, kielirikasteisina opetustuokioina. Myös B1-kielen varhentamisesta oli mainintaa kahdeksan kunnan osalta. Lisäksi tarkastellun 302 kunnan osalta 135 mainitsivat järjestävänsä vapaaehtoisen A2-kielen opetusta kouluissaan. A2-kielinä tarjottiin englantia, ranskaa, saksaa, venäjää, ruotsia, kiinaa, espanjaa, saamen kieltä ja norjaa (Skinnari & Sjöberg, 2018: 35-6).

Selvityksen mukaan ”lähes puolet kieltenopetusta varhentaneiden kuntien vastaajista kertoi olevansa tyytyväisiä kieltenopetuksen varhentamiseen kunnassaan ja jatkavansa toimintaa samaan tapaan” (Skinnari & Sjöberg, 2018: 36). Vaikka varhentamisen kokemukset olivat olleet laajalti positiivisia, kunnat ilmaisivat vastauksissaan useita tarpeita, jotta varhentamishankkeet voisivat jatkua myös tulevaisuudessa (Skinnari & Sjöberg, 2018: 37):

- Taloudellisia resursseja
- Opettajien täydennyskoulutusta/koulutusta yleensä
- Opetusmateriaaleja ja välineitä tietotekniikkaa

- Lisäystä tuntikehykseen
- Tutkimuksellista ymmärrystä, seurantatutkimusta
- Käsitteiden selkeyttämistä valtakunnan tasolla, valtakunnallisia linjauksia
- Henkilöresursseja
- Aikaa järjestämiseen
- Tietoa jatkumoiden rakentamisesta esiopetuksesta perusopetukseen
- Resursseja yleensä

Suurin osa vastanneista kunnista (186 kuntaa) mainitsi vastuksissaan, etteivät olleet harjoittaneet kouluissaan kielenopettamisen varhentamista lukuvuonna 2017-2018. Syinä mainittiin lähinnä käytännön esteet, joten kunnat eivät vaikuttaneet vastustavan varhennusta itsessään. Esteet, joita nämä kunnat mainitsivat vastauksissaan, olivat seuraavanlaisia (Skinnari & Sjöberg, 2018: 38-9):

- Talouteen liittyvät syyt
- Kunnan koko ja jatkumoiden turvaamisen vaikeus
- Tuntijakoon ja muihin oppiaineisiin liittyvät syyt
- Hankerahoitukseen liittyvät syyt
- Kunnissa järjestettiin muuta toimintaa varhaisvaiheessa eri kielillä
- Opettajiin liittyvät syyt: vastustus tai opettajaresurssien puute
- Oppilaisiin ja huoltajiin liittyvät syyt: ei ollut kiinnostusta tai varhentaminen koettiin liian haasteelliseksi oppilaille
- Tutkimus- ja kokemustiedon puute varhentamisen perusteiksi
- Kiinnostuksen puute kuntapäätäjien osalta

Selvityksen mukaan, puolet niistä kunnista, jotka eivät varhentaneet kieltenopetusta, suunnittelivat kuitenkin aloittavansa varhennusprojekteja tulevaisuudessa. Noin neljäsosa vastanneista ei aikonut varhentaa, ja muut eivät osanneet vastata (Skinnari & Sjöberg, 2018: 54).

Vaikka kyselyä ei osoitettu varsinaisesti varhaiskasvatuksen toimijoille, kuntien kyselyvastauksista saatiin tietoa myös esiopetuksen osalta, ja yleisimpinä varhentamismetodeina mainittiin kielisuihkut tai kielimaistiaiset. Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kielirikasteinen opetus, jonka mukaan vähintään 25 prosenttia toiminnasta tapahtuu vieraalla kielellä (Moilanen & Sievänen, 2017). Tavoitteena on motivoida lapsia oppimaan ja käyttämään vieraita kieliä. Koska tämän tutkielman empiirisen osion pilottikurssi järjestetään päiväkodissa kielisuihkutus metodin avulla, avaan lukijalle kolmosluvun lopussa metodin tarkoitusta (tutustua vieraaseen kieleen leikkien, laulaen ja liikkuen) ja esittelen käytännön kokemuksia, joita on tutkittu lähinnä päiväkotij- ja lastentarhaopettajien näkökulmasta.

4. PILOTTIKURSSI: ESPANJAN KIELISUIHKUJA TURUSSA

Kielisuihkukokemukset ovat olleet hyvin positiivisia opettajien ja ohjaajien näkökulmasta, ja tämän pro gradu -tutkielman empiirisen osion tarkoitus on tutkia kyseisen kielenopettamisen varhentamisen kokemuksia lasten, eli oppilaiden näkökulmasta. Syksyllä 2018 ja keväällä 2019 järjestin yhteistyössä erään Turun yksityisen päiväkodin kanssa pilottikurssin, joka koostui kymmenestä espanjankielisestä kielisuihkutuskerasta. Oppilaita pilottikurssilla oli yhteensä kaksikymmentäkaksi, joista kaksitoista kuuluivat alempaan ikäryhmään nimeltä Tiitiäiset (2-3 vuotiaita lapsia), ja kymmenen puolestaan kuuluivat vanhempaan ikäryhmään nimeltä Hippiäiset (4-5 vuotiaita lapsia). Kielisuihkusessiot tapahtuivat erillään päiväkodin muusta toiminnasta: joka viikolla yksi aamutuokio oli varattu espanjan kielelle. Kestoltaan kielisuihkutukset olivat noin kaksikymmentä minuuttia pitkiä, ja tuokiot järjestettiin erikseen eri ikäluokille, jotta ryhmänhallinta olisi helpompaa. Silti tuokioiden sisältö oli sama molemmille ikäluokille, ja tuokioita analysoitaessa tutkittiin molempien ryhmien käyttäytymistä yhdessä, tehden erityismainintoja vain niissä tapauksissa, joissa ryhmien välillä oli ollut merkittäviä eroja.

Pilottikurssilla opittavia aiheita oli yhteensä neljä: tervehdykset, värit, numerot (1-10) ja eläimet. Aiheita opeteltiin ja käytiin läpi leikin, laulun ja hauskanpidon kautta. Tuokioiden tavoitteena oli luoda motivoiva ja turvallinen ilmapiiri, jossa oppia uuden kielen alkeita. Pilottikurssin tavoitteena ei siis ollut, että lapset oppisivat suuren määrän uutta espanjankielistä sanastoa, vaan tarkoitus oli lähinnä innostaa lapsia kielten opiskeluun, niin tällä hetkellä kuin toivottavasti myös tulevaisuudessa. Toki oli myös mielenkiintoista seurata, millä vauhdilla ja vaivattomuudella nuoret oppilaat sisäistivät uuden kielen termistöä, ja tämän takia viimeisellä tuokiolla järjestin pienen kokeen, jonka kautta testasin lasten tietoja tuokioiden päätyttyä.

Tutkimusprosessin ote on etnografinen, sillä tavoitteenani tutkimuksen aikana oli päiväkotiluokkien toiminnan kuvaus, tulkinta ja selittäminen. Tiivistän seuraavaksi lyhyesti tärkeimmät kielisuihkujen aikana ilmenneet pohdinnat ja merkinnät. Yleinen tunnelma espanjan tunneilla oli päiväkodissa hyvin positiivinen. Laulut ja tanssi olivat selkeästi toimivimmat opetusmenetelmät. Ensimmäisen tuokion aikana kuunnelleestamme laulusta tuli niin tärkeä lapsille, että päätimme yhdessä tehdä tästä laulusta alkulaulu jokaiselle tuokiolle. Lapset kehittivät tanssin laulun sanoihin ja jopa esittivät tämän laulun joulujuhlissa vanhemmilleen, niin paljon he kyseisestä laulusta pitivät. Leikin kautta oppiminen näytti tehoavan lapsiin myös todella hyvin: kaikki touhusivat tuokioiden aikana yleisesti ottaen aktiivisesti, ja ilman minkäänlaista varsinaista teoreettista opetusta, lapset muistivat hienosti sanastoa seuraavilla

tuokioilla. Jo toisella tuokiolla, oppilaat muistivat, miten espanjaksi tervehditään ja esitellään itsensä. Vaikka joului- ja tammikuun väliin tuli pieni joulutauko, emmekä nähneet oppilaiden kanssa muutama viikkoihin, tauon jälkeen oppilaat muistivat vielä hienosti syksyllä käytyjä asioita – muutaman viikon paussi ei siis ollut haitaksi heille. Vielä yksi esimerkki oppilaiden hyvästä sanastomuistista tuli esiin, kun kuudennella tuokiolla kävimme lasten kanssa eläimet hyvin nopeasti läpi (kuuntelimme kerran Piippolan vaarin espanjaksi), ja seitsemännen tuokion aikana jotkin oppilaat jo muistivat joitain eläimiä (koita, kissa, ankka).

Yksilöiden väliset erot on toki otettava tässä kontekstissa huomioon. Jo 2-5 vuoden iässä voi oppilaissa huomata selviä yksilöllisiä eroavaisuuksia kielitaidon osalta: jotkut lapset kehittyivät tasaista tahtia loppuun saakka, ja oppivat kaikki uuden aiheiston termit samalla, kun muistivat edellisiä aiheita ja osasivat jopa yhdistää oppimiansa asioita (värejä ja eläimiä, esimerkiksi). Vaikka kaikkien lasten muistikyky oli todella hyvä ottaen huomioon tuokioiden lyhyt aika, joistain oppilaista näkyi, että heillä oli enemmän vaikeuksia termejä muistellessaan. Jotkut tarvitsivat hieman muistuttelua ja vihjailua, kun taas toisilla oikeat termit tulivat hetkeäkään epäröimättä. Yksilöllisiä eroavaisuuksia oli huomattavissa myös lasten persoonallisuuksissa: toiset olivat hyvin reippaita ja ekstroverteja, mutta jollekin saattoi tulla itku, jos asetin hänelle liikaa paineita kysymällä liian suoraan.

Tuokioiden aikana koin toistot hyvin tärkeiksi, mutta huomasin myös, että liikaa ei kannata aiheisiin jumittua. Ryhmänhallinta nimittäin kärsi selvästi, jos kävimme liian kauan läpi samoja asioita tai leikimme liian monta kertaa samantyyllisiä leikkejä ja lapset pääsivät kyllästymään. Mielestäni hyvin mielenkiintoinen seikka oli myös se, miten lapset oppivat lauluja ja sanastokokonaisuuksia ilman, että varsinaisesti välttämättä prosessoivat mitä ovat oppineet. Esimerkiksi numerot oppilaat osasivat luetella hienosti yhdestä kymmeneen heti sen jälkeen, kun olimme aiheita ensimmäisen kerran sivunneet. Kun pyysin jotakuta kertomaan minulle, miten yksi yksittäinen numero sanottaisi espanjaksi, eivät oppilaat kuitenkaan aina osanneet vastata.

Pohdin tutkielmani empiirisessä osiossa kielisuihkutusten haasteita ja onnistumisia. Haasteiksi opetustuokioiden aikana koin edellä mainitut yksilöiden väliset erot sekä joidenkin oppilaiden toistuvat poissaolot, sillä tämä tietysti vaikutti selkeästi oppilaiden oppimiseen. Koin myös erityisen haasteelliseksi keskittyä jokaisen oppilaan kehittymiseen yksilöllisesti. Tutkimustani varten pyrin analysoimaan jokaisen oppilaan taitojen kehittymistä yksitellen, mutta joskus oli vaikea erottaa ryhmästä, ketkä muistivat oikeat vastaukset ja ketkä eivät. Lapset toimivat usein ryhmässä, eikä yksittäinen tenttaaminen sopinut puolestaan tavoitteeseeni luoda mukava, leppoisa oppimisympäristö. Ryhmän toiminnasta oli siis osattava poimia ne

lapset, ketkä selvästi tiesivät mistä puhuivat ja ne lapset, ketkä menivät ryhmän mukana. Suurimpina onnistumisina koin oppilaiden erinomaiset oppimistulokset, ja heidän loistavan motivaation tuokioita kohtaan. Myös valitsemieni laulujen lämmin vastaanotto lasten puolesta oli yksi suuri onnistuminen mielestäni.

Viimeisen tuokion kohdalla järjestin oppilaille pienen lopputestin, jossa pyrin selvittämään, mitä he ovat tähän mennessä oppineet espanjan kielestä. Testiin osallistuivat kaikki kymmenennellä tuokiolla paikalla olleet oppilaat – yhdeksän Tiitiäistä ja kahdeksan Hippiäistä. Samalla kun muu ryhmä suoritti väritystehtävää yhdessä huoneessa, jokainen oppilas tuli yksitellen toiseen huoneeseen suorittamaan testin. Näin pystyin keskittymään jokaiseen oppilaaseen ja heidän suoritukseensa erikseen, ilman muiden oppilaiden vaikutusta. Testi koostui viidestä kysymyksestä tai tehtävästä, joiden kautta pyrin saada selville, kuinka paljon lapset olivat oppineet tuokioissa:

1. Muistatko miten tervehditään espanjaksi?
2. Miten esittelisit itsesi espanjaksi?
3. Huoneessa on erivärisiä ilmapalloja. Lasketaan ne yhdessä espanjaksi.
4. Osaisitko sanoa, minkä värisiä pallot ovat?
5. Huoneessa on myös eläinten piirroksia. Muistatko, mitkä niiden nimet ovat espanjaksi?

Oppilaat suoriutuivat tehtävästä todella hyvin tuloksin. Tiitiäisten ryhmästä, seitsemän yhdeksästä oppilaasta vastasi oikein kaikkiin tehtäviin. Yksi oppilas suoriutui kolmesta tehtävästä ja yksi muisti ainoastaan eläimet. Hippiäisten ryhmästä, neljä kahdeksasta vastasi oikein kaikkiin tehtäviin, kaksi oppilasta osasi vastaukset neljään kysymykseen viidestä, ja kaksi suoriutuivat kolmesta tehtävästä.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman johtopäätösluvussa kokoan yhteen teorian ja empiiriset tulokset, tarjotakseni kielten varhentamista käsittelevään kirjallisuudenkirjoon oman näkemykseni espanjan opettamisesta hyvin nuorille oppilaille. Kielisuihkujen aikana oppilaat olivat hyvin motivoituneita ja innokkaita oppimaan uutta, ja toimimaan vieraalla kielellä. Mielestäni jo muutamien viikkojen aikana sisäistetty sanasto itsessään on merkki siitä, että varhainen kieltenopetus on tuottoisaa ja kannattavaa toimintaa. Leikin, laulun ja toiminnan kautta 77,8% Tiitiäisistä ja 50% Hippiäisistä oppivat opetetun sanaston niin hyvin kun mahdollista. 2-5 vuoden iässä ei ole tärkeää opettaa teorian ja sääntöjen kautta – lapset oppivat sanamuotoja ja lausekokonaisuuksia ilman liikaa prosessointia. Oppiminen on tehtävä mieluisaksi ja kognitiivisesti sopivan haastavaksi. Vaikka lopputestien tulokset olivat todella hyvät,

mielestäni eniten hyötyä kielisuihikutustuokioista oli erityisesti kieltenopiskelumotivaatiolle. Lapset kyselivät usein päiväkodin työntekijöiltä, koska seuraava espanjatuokio olisi, ja laulelivat jo tutuksi tullutta Hola, hola! laulua vapaa-ajallaankin, kertoo yksi päiväkodin johtajista.

Tämä pro gradu -tutkielman kautta järjestetty pilottikurssi järjestettiin vain yhdelle yksityiselle Turun päiväkodille, joten informanttien määrä oli hyvin pieni. Tulevissa tutkimuksissa ehdotan käyttämään laajempaa korpusta tai tarkastelemaan muitakin kieliä. Vuosien jälkeen, kun tämänhetkisen tutkielman informantit ovat iässä valita kieliä koulussa, olisi myös mielenkiintoista selvittää, oliko pilottikurssilla vaikutuksia informanttien valintoihin. Toivon, että pilottikurssin kautta oppilaat kiinnostuisivat espanjankielestä ja jatkaisivat kielitaitonsa rikastuttamista tulevaisuudessa.